

Valorile educației

educația valorilor din Antichitate până azi

Abordări teoretice, soluții practice

EMANUELA ILIE
CLAUDIA TĂRNĂUCEANU
(coordonatori)

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE

Volumul de faţă reuneşte cele mai multe dintre comunicările prezentate în cadrul primei ediţii a Simpozionului Naţional *Valorile educaţiei - educaţia valorilor, din Antichitate până azi: abordări teoretice, soluţii practice,* desfăşurat cu prilejul Zilelor Universităţii „Al. I. Cuza", în octombrie 2014. Contributorii, specialişti reputaţi sau tineri cercetători ai fenomenului filologic, istoric, teologic, artistic ş. a., propun o paletă diversă de perspective şi metode de investigare a unor problematici subsecvente nucleului integrator, reprezentat de reflecţia asupra valorii în diferite câmpuri discursive şi metodologice. Temele abordate în studiile incluse aici au, altfel spus, un vector declarat axiologic, ele fiind interesate fie de conceptul de *valoare*, aşa cum a fost el teoretizat în diferite forme de discurs (literar, filosofic, religios, istoric) din Antichitate până azi, fie de dinamica axiologică a câmpurilor educaţionale.

După cum se va observa, cele două secţiuni ale volumului sunt organizate tematic şi metodologic. Indiferent dacă sunt deschise conceptualizării sau doar fructifică practici individuale dintre cele mai variate, indiferent dacă aproximează noţiuni intrate deja în canonul didacticii disciplinelor filologice ori se avântă cu temeritate în zone marginale ale acesteia, lucrările din ambele secţiuni atrag atenţia prin substanţă, (auto)exigenţă, rigoarea demonstraţiei, dar mai ales prin entuziasmul neumbrit cu care autorii, în majoritatea lor cercetători şi cadre didactice reputate din mediul universitar românesc, ştiu să pledeze, implicit sau explicit, pentru păstrarea valorii ca deziderat esenţial al cercetării şi practicii academice.

Avem certitudinea că această apariţie va fi privită cu mult interes atât de specialiştii din diferite centre universitare din ţară, cât şi de cei din străinătate.

Emanuela Ilie, Claudia Tărnăuceanu

CUVÂNT ÎNAINTE

Volumul de față reunește cele mai multe dintre comunicările prezentate în cadrul primei ediții a Simpozionului Național *Valorile educației - educația valorilor, din Antichitate până azi: abordări teoretice, soluții practice*, desfășurat cu prilejul Zilelor Universității „Al. I. Cuza", în octombrie 2014. Contributorii, specialiști reputați sau tineri cercetători ai fenomenului filologic, istoric, teologic, artistic ș. a., propun o paletă diversă de perspective și metode de investigare a unor problematici subsecvente modelului integrator, reprezentat de reflecția asupra valorii în diferite câmpuri discursive și metodologice. Temele abordate în studiile incluse aici au, altfel spus, *un vector declarat axiologic*, ele fiind interesate fie de conceptul de *valoare*, așa cum a fost el teoretizat în diferite forme de discurs (literar, filosofic, religios, istoric) din Antichitate până azi, fie de dinamica axiologică a câmpurilor educaționale.

După cum se va observa, cele două secțiuni ale volumului sunt organizate tematic și metodologic. Indiferent dacă sunt deschise conceptualizării sau doar fructifică practici individuale dintre cele mai variate, indiferent dacă aproximează noțiuni intrate deja în canonul didacticii disciplinelor filologice ori se avântă cu temeritate în zone marginale ale acesteia, lucrările din ambele secțiuni atrag atenția prin substanță, (auto)exigență, rigoarea demonstrației, dar mai ales prin entuziasmul neumbrit cu care autorii, în majoritatea lor cercetători și cadre didactice reputate din mediul universitar românesc, știu să pledeze, implicit sau explicit, pentru păstrarea valorii ca deziderat esențial al cercetării și practicii academice.

Avem certitudinea că această apariție va fi privită cu mult interes atât de specialiștii din diferite centre universitare din țară, cât și de cei din străinătate.

Emanuela Ilie, Claudia Tărnăuceanu

Antiqua et Mediaevalia

SUBLIMAREA FILOSOFICĂ OVIDIANĂ ÎN *METAMORFOZE*

Iulian-Gabriel Hrușcă

Abstract

In this paper, we intend to highlight the relationship between literature and philosophy in Ovid's Metamorphoses. This theme will discuss also some additional topics related to mythology, humanity etc.

În lucrarea de față, intenționăm să reliefăm relația dintre literatură și filosofie în poemul mitologic *Metamorphoses* al poetului latin Ovidius. Această temă va atinge, desigur, câteva subiecte suplimentare și particularizante referitoare la mitologie, umanitate etc.

În gândirea contemporană, reflecția asupra legăturii dintre literatură și filosofie ocupă un loc important. În opinia lui Paisley Livingstone,[1] acest curent, focalizat pe raportul dintre literatură și filosofie, susține că filosofia este o formă aparte a literaturii, în timp ce literatura este cea care dezvăluie vanitatea tuturor pretențiilor de cunoaștere. Reprezentant al aceluiași curent de gândire[2], filosoful francez Jaques Derrida consideră că discursul literar este, uneori, mai puternic decât discursul istoric sau filosofic[3]. Într-adevăr, dintr-o anumită perspectivă, acest aspect fusese sesizat încă din Antichitate. În literatura latină, unul din primii scriitori preocupați de forța discursului literar, de îmbinarea filosofiei cu literatura, este Lucretius. În poemul filosofic *De rerum natura*, Lucretius promovează, dar și nuanțează filosofia lui Epicur, distingându-se prin numeroase elemente de originalitate. Spre exemplu, Epicur, filosof echilibrat, propagă retragerea din viață, pe când Lucretius, poet pasionat și revoluționar, concepe viața ca o luptă, ca o *militia*. De asemenea, Epicur situează fericirea umanității în epoci apuse,

---

[1] Paisley Livingstone, *Literary Knowledge, Humanistic Inquiry and the Philosophy of Science*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1988, pp. ix, 276.

[2] V. și colecția de eseuri *Literature and Philosophy: A Guide to Contemporary Debate*, editată de David Rudrum, New York, Palgrave Macmillan, 2006.

[3] Jacques Derrida, *"This Strange Institution Called Literature". An Interview with Jacques Derrida*, în *Acts of Literature*, ed. Derek Attridge, New York și Londra, Routledge, 1992, p. 43.

pe când Lucretius crede că omenirea va fi mai prosperă și mai bună în viitor, pentru că omul, după ce a depășit stadiul primitiv, bazat pe instinct, cultivă rațiunea, care este un factor de progres. În aceeași ordine de idei, Epicur pune accent pe etică în dobândirea fericirii, pe când Lucretius consideră că fizica, concepția omului despre univers și despre plasarea ființei umane în lume, contează mai mult în încercarea de atingere a fericirii. Însă cel mai important aspect care îl diferențiază pe Lucretius de Epicur este cel referitor la însemnătatea pe care fiecare dintre aceștia o acordă forței literaturii, în general, și a poeziei, în special. Epicur condamnă plăcerea estetică, pentru că naște pasiuni primejdioase pentru om, pe când Lucretius elogiază poezia și crede în capacitatea poeziei de a propaga filosofia. De aceea, Lucretius scrie versuri. În centrul prologului cărții a IV-a a poemului *De rerum natura*, nu se mai află figura mentorului său, Epicur, ci propriile merite. În acest sens, poetul latin ne explică de ce a ales poezia ca formă de expunere. Epicur considerase că poezia este o sursă de tulburare pentru suflet și, prin urmare, e periculoasă pentru om și nefolositoare acestuia. Pentru Lucretius, din contra, versurile pot sluji ideal adevărul. Raționamentul transfigurat prin poezie are un efect persuasiv mai puternic decât raționamentul sec și, în esență, înlesnește receptarea filosofiei. Așadar, la Lucretius putem vorbi de triumful limbajului poetic în procesul gândirii filosofice.

Cum abordează însă Ovidius relația dintre literatură și filosofie? Pledoaria lui Lucretius în favoarea poeziei, dar și a filosofiei nu a rămas fără ecou, dacă luăm în considerare demersul poetic ovidian. Ovidius a fost considerat, prea adesea, din rațiuni clasicizante, un poet oarecum superficial și înclinat spre plăceri ușoare, un „retor monden”[4]. În aceeași manieră, poemul *Metamorphoses* a fost perceput, deseori, drept o epopee mitologică clasică, o înlănțuire de mituri culese din diverse surse cunoscute astăzi sau nu. Cu toate acestea, obiectivul poetului era unul mult mai mare și nu ne referim aici la miza politică a *Metamorfozelor*, conform căreia Ovidiu încerca să se ralieze programului augusteic de revigorare a moravurilor romane, considerate decadente în perioada Principatului lui Augustus, ci vizăm intenția poetului de a accede în zona literaturii mari printr-un poem mitologic, cu substrat filosofic[5], pentru că, în ultimă instanță, marea literatură nu poate exista fără a avea un filon filosofic.

Atitudinea lui Ovidius față de mitologie sau față de filosofie constituie o problemă capitală pentru înțelegerea esenței *Metamorfozelor* de

[4] R. Pichon, *Histoire de la littérature latine*, Paris, Hachette, 1898, p. 408.

[5] Desigur, există, printre altele, și un substrat politic ascuns, însă acest subiect nu constituie obiectul studiului nostru de astăzi.

către cititorul modern. Pentru o înţelegere justă a acestei probleme, e necesar să ne îndreptăm atenţia spre caracterul însuşi al *Metamorfozelor*. Într-adevăr, în primul rând, trebuie să ţinem cont de faptul că Ovidius nu a intenţionat să opteze foarte clar, în poemul său, pentru existenţa sau non-existenţa zeilor, nici nu a căutat să arate, într-un mod tradiţional şi arhaic, semnificaţia riturilor şi a misterelor oglindite şi nici nu şi-a propus să aibă o abordare preponderent filosofică. *Metamorphoses* nu este o lucrare de istorie a religiilor şi nici un tratat de filosofie. Poemul latin este, în primul rând, o operă poetică. Ovidius reflectă, într-un univers imaginar, zeii din mitologie care au puţin de a face cu religia oficială. Ovidius nu merge pe urmele lui Lucretius, declarându-se antireligios, însă nici nu ne lasă impresia că ar fi un adept al religiei tradiţionale. El pare preocupat, în mod special, de frumuseţea universului mitologic şi urmăreşte să îl transfigureze poetic. Aşadar, în *Metamorfoze*, prevalează concepţiile estetice şi nu credinţele religioase. Privind lucrurile din această perspectivă şi rezumându-ne strict la filonul filosofic al poemului, putem spune, din nou, că Ovidius a intenţionat să facă din *Metamorfoze* o operă poetică, iar nu un tratat de filosofie. Cu toate acestea, poemul ovidian este rezultatul unei viziuni profunde asupra lumii şi asupra existenţei omului pe pământ şi sub astre. Ovidius nu ne prezintă o simplă înşiruire de mituri care conţin metamorfoze, încercând, cu stângăcie, să dea impresia de evoluţie cronologică şi amuzându-se frivol pe parcursul diverselor episoade mitologice, ci totul se „ordonează" asemenea procesului care a dus la apariţia cosmosului şi la dizolvarea haosului. În această evoluţie de la haos la cosmos, se cristalizează şi se sintetizează mituri, aspecte, fenomene, idei, conform unei viziuni poetice bazată pe opoziţii, contradicţii şi paradoxuri. Cu toate acestea, există şi la Ovidius o *coincidentia oppositorum*. Ovidius a înţeles că literatura nu poate exista fără a avea şi o dimensiune filosofică. De aceea, poemul *Metamorfoze* este, într-adevăr un produs literar, însă unul tributar unei viziuni profund filosofice.

În *Metamorfoze*, nimic altceva nu răspunde mai mult aşteptărilor cititorului decât potrivirea dintre titlu şi conţinut. Metamorfozele se întâlnesc pretutindeni şi constituie substanţa operei, însă metamorfozările nu ascund numai un „dat" mitologic greco-roman transfigurat poetic, ci au şi un profund substrat filosofic. La Ovidius, imuabilitatea coexistă cu devenirea, unul lui Parmenide succede logosului lui Heraclit, iar în discursul lui Pythagora, poetul latin ne transmite că *Omnia mutantur, nihil interit* (M. XV, 165)/ „Totul se schimbă, nimic nu piere" (tr. D. P., p. 416). Până şi temperările exceselor lui Parmenide şi ale lui Heraclit, întâlnite la filosofii socratici, par să transpară din modul în care Ovidius transfigurează diversele metamorfoze.

Cu toate acestea, nu credem că este vorba de *eclectism* filosofic. Ovidiu surprinde mereu, într-adevăr, prin diversitate, însă nu este lipsit de unitate, ci alcătuiește un poem mitologic complex, cu multiple implicații filosofice. Complexitatea poemului se observă și în plan literar. La frontiera dintre genuri și specii, tragedia (ex. Myrrha, M. X) succede idilei (ex. Orfeu, Adonis, M. X), epopeea (ex. lupta dintre centauri și lapiți, M. XII) elegiei (ex. Ceyx și Halcyone, M. XI). Imaginarul (ex. Pygmalion, M. X) se întrepătrunde cu fantasticul, comicul (ex. urechile lui Midas sunt schimbate în urechi de măgar, M. XI) se învecinează cu pateticul (ex. naufragiul lui Ceyx, M. XI).

Ovidius își concentrează, pe parcursul operei sale, întreaga atenție asupra metamorfozei și îi conferă o dimensiune cu totul excepțională. Varietatea cu care sunt descrise metamorfozele este un element remarcabil al operei. Unele prefaceri, precum cea a lui Cygnus (M. XII), sunt instantanee și au, prin urmare, înfățișarea unor miracole. Dar majoritatea metamorfozelor sunt descrise ca o desfășurare progresivă. Astfel, personajul își vede, uneori, propria schimbare și pare să participe la transformarea sa, așa cum face Myrrha, care-și cufundă ea însăși chipul în scoarță ca să fugă de soarta ei tragică: *non tulit illa moram venientique obvia ligno/ subsedit mersitque suos in cortice vultus.* (M. X, 497-498) – „Myrrha n-a mai așteptat nici o zăbavă și singură s-a aplecat în fața lemnului care se ridica și și-a ascuns fața sub scoarță.” (tr. D. P., p. 280)

Această metamorfoză este cu atât mai impresionantă cu cât este, imediat, urmată de episodul nașterii Myrrhei, devenită copac cu ramuri îndurerate. După ce ea însăși „se vârâse” sub scoarța arborelui, Myrrha, după chinuri îndelungate, îl va aduce pe lume pe pruncul Adonis printr-o spărtură a scoarței: *arbor agit rimas et fissa cortice vivum/ reddit onus.* (M. X, 512-513) – „Arborele face o crăpătură și prin scoarța spintecată dă afară sarcina vie.” (tr. D. P., p. 280).

Imaginația bogată a lui Ovidius și talentul cu care înfățișează, în desfășurare progresivă, miracolul metamorfozării întipăresc în memoria cititorului particularitățile fiecărei prefaceri. Acest amestec de realism și de fantezie, sprijinit de o descriere minuțioasă, caracterizează procesul de metamorfozare.

Metamorfoza are, în cele mai multe cazuri, o semnificație care depășește simpla schimbare. Venus, înainte de a-i transforma pe Cerașți, rostește: *sed quid loca grata, quid urbes/ peccavere meae? quod dixit crimen in illis?/ exilio poenam potius gens inpia pendat/ vel nece vel siquid medium est mortisque fugaeque,/ idque quid esse potest, nisi versae poena figurae?* (M. X, 230-234) – „Dar ce-au păcătuit aceste locuri dragi, ce-au păcătuit orașele mele? Ce crimă au săvârșit ele? — și-a

zis ea. Mai bine e ca poporul nelegiuit să-şi ispăşească pedeapsa cu exilul, sau cu moartea. Sau, de este ceva mijlociu între exil şi moarte, ce poate fi aceasta, dacă nu pedeapsa schimbării chipului?" (tr. D. P., p. 271).

Prin urmare, metamorfoza este considerată un mijloc de a scăpa vieţii fără a muri sau de a scăpa morţii fără a trăi cu adevărat. Ea este constant definită în operă ca fiind „ceva mijlociu", *quid medium*.

Metamorfoza apare adesea ca o alternativă a morţii. Anticii nu credeau în lumea de dincolo şi nu ţineau cont, prin urmare, de această cale de eliberare. Desigur, afirmaţia trebuie făcută cu prudenţă, fiindcă misterele (răspândite la Roma chiar în timpul lui Ovidiu) şi pitagorismul conţineau rituri puţin cunoscute astăzi, dar care implicau, cu siguranţă, existenţa unei lumi de dincolo şi a unei supravieţuiri spirituale, în care poetul latin, în numeroase pasaje, pare să creadă. Totuşi, tradiţia greacă şi romană încredinţează îndeosebi amintirii şi renumelui rolul de a-i face pe oameni nemuritori. Ovidius exprimă, uneori, şi această concepţie strict materialistă în mitul morţii lui Achille, scris ca un elogiu funebru: *iam cinis est, et de tam magno restat Achille/ nescio quid parvum, quod non bene conpleat urnam,/ at vivit totum quae gloria conpleat orbem./ haec illi mensura viro respondet, et hac est/ par sibi Pelides nec inania Tartara sentit.* (M. XII, 615-617) – „Acum e cenuşă şi din Achille cel atât de mare rămâne o nimica toată, care nu umple bine o urnă mică. Dar gloria lui trăieşte şi umple lumea întreagă. Această preţuire este măsura ce se potriveşte marelui bărbat şi prin ea, egal cu sine însuşi, fiul lui Peleus nu simte deşertăciunea Tartarului." (tr. D. P., p. 338).

Supravieţuirea în Tartar nu este o supravieţuire adevărată. Ceva trebuie să se lege, în continuare, de existenţa pământească. Gloria contează. De aceea metamorfoza lui Hyacinthus (M. X) sau a lui Adonis (M. X) are o importanţă atât de mare: devenind flori, care renasc în fiecare primăvară, personajele evită uitarea.

De cele mai multe ori, metamorfoza apropie fiinţa de esenţa sa. Transformarea are o legătură cu ceea ce a fost înainte personajul. Astfel, Ceraştii (M. X), care aveau coarne, devin tauri. Bestiariile din Evul Mediu, asociind un anumit viciu cu un animal, foloseau acelaşi principiu analogic.

Într-un mod mai profund, metamorfoza acţionează adesea în aşa fel încât personajul transformat îşi regăseşte esenţa fiinţei. Este cazul celor care poartă deja numele a ceea ce vor deveni. Cyparissos / Κυπάρισσος, în greacă, înseamnă „chiparos", Hyacinthus / Ὑάκινθος e numele unei flori, Myrrha / Μύρρα se preface în smirnă, Cycnus / Κύκνος devine lebădă (gr. *kyknos*; lat. *cycnus*), Halcyone / Ἀλκυόνη se preschimbă în alcion. Numele propriu devine nume comun, printr-un procedeu etimologic care aşează un singur individ la originea unei specii. În felul

acesta, metamorfoza capătă o importanţă decisivă prin contribuţia pe care o aduce la crearea lumii, la fel cum Orfeu (M. X), prin cuvântul său, atrage spre el copacii şi dă naştere unor păduri, în locuri unde până atunci nu fusese nimic. Cuvântul contribuie, în ambele cazuri, la popularea universului.

Poemul lui Ovidius poartă marca unei simpatii reale pentru filosofia pitagoreică, fiind străbătut de un mister poetic şi filosofic şi, deşi este vorba de o viziune supusă necesităţilor esteticii artistice sau de reflectarea în operă a unei tehnici sacre, grija poetului este întotdeauna aceeaşi: să oglindească metamorfoza în evoluţia sa şi să surprindă derularea actului în sine, urmărind devenirea şi rezultatul ei, nu în ultimul rând, din perspectivă filosofică. Materia este în permanentă mişcare, conform celebrei afirmaţii a lui Heraclit *πἀντα ῥεῖ* / „toate lucrurile se află într-o stare de curgere", însă spiritul supravieţuieşte materiei, chiar dacă revine tot în plan material, potrivit teoriei metempsihozei de factură pitagoreică: „Sufletele sunt fără de moarte [...] Sufletul rătăceşte şi vine de acolo aici şi de aici acolo, se aşază în orice corp [...] Şi după cum ceara moale poate căpăta orice formă şi modelată în orice chip rămâne totuşi aceeaşi, tot aşa sufletul este totdeauna acelaşi, doar trece în diferite corpuri" (M. XV, aprox. 150).

Nici aspectele surprinse de Parmenide nu trebuie trecute cu vederea. Doctrina lui Parmenide „se referă la faptul că Fiinţa, Unul, este, iar că Devenirea, mişcarea, este iluzie. Pentru că dacă ceva ia fiinţă, atunci provine fie din fiinţă, fie din nefiinţă. Dacă avem în vedere primul caz, atunci acel ceva deja este – şi atunci acel ceva nu mai este cazul să ia fiinţă; dacă avem în vedere celălalt caz, atunci acel ceva este nimic, de vreme ce din nimic se naşte doar nimic. Prin urmare, devenirea este iluzie. [...] Fiinţa este neclintită şi continuă"[6].

Şi la Ovidius, *Fiinţa* în totalitatea ei rămâne aceeaşi: „A muri este a înceta de a fi acelaşi lucru. Se mută unele elemente într-o parte, altele în alta, dar în totalitatea lor rămân aceleaşi" (M. XV, aprox. 250).

Iar stânca, la Ovidius, simbolizează lipsa de sentimente, sufletul împietrit. Cei care, chiar dăruiţi cu putinţa de a se mişca, au „inimă de piatră" comit un *hybris* care îi va duce la nemişcare, la imuabil.

Revenind la mişcare, la devenire, putem spune că schimbarea evidenţiază o realitate psihologică: metamorfoza este o componentă a vieţii omeneşti.

---

[6] Frederick Copleston, *Istoria Filosofiei, I. Grecia şi Roma*, studiu introductiv de Anton Adămuţ, traducere de Ştefan Dominic Georgescu şi Dragoş Roşca, Bucureşti, All, 2008, pp. 43-45.

Cel mai semnificativ aspect al metamorfozei este surprins îndeosebi atunci când se face trecerea de la om la natură. Întâlnirea omului cu natura, cu alte cuvinte, metamorfoza, se produce într-o realitate dublă. Cât despre actul de conştientizare al personajului metamorfozat, acesta se caracterizează printr-o originalitate complet neobişnuită la acest grad de intensitate. Este vorba de conştientizarea naturii de către om, săvârşită din interior, ca şi cum omul ar împrumuta naturii conştiinţa sa, fără să renunţe, însă, la ea.

Contactul între conştiinţă şi metamorfoză pare absolut direct. Lycaon simte că nu mai poate vorbi (M. I, 233). Daphne încearcă o senzaţie puternică: *torpor gravis occupat artus* (M. I, 233) – „o mare greutate îi înţepeneşte picioarele" (tr. D.P., p. 21) şi trăieşte lent această amorţire treptată, care face dintr-o fiinţă umană o plantă.

Întemniţată de simţuri, metamorfoza este exprimată în termeni ai mişcării sau ai încetării mişcării. Ovidius transfigurează poetic preschimbarea fiinţelor cu ajutorul verbelor. Fixarea este uneori lentă, alteori instantanee. Dincolo de conştientizarea personajelor, apare aceea a autorului, care trebuie să încerce să definească, pentru a şti sigur pe care plan se afirmă, dorit sau nu, semnificaţia metamorfozei. Poet vizionar şi filosof, Ovidius încearcă să fie şi psiholog.

Metamorfoza este o mişcare spre viaţă, un elan al evadării şi al vieţii continuate. Căutarea ovidiană a vieţii are loc în acelaşi timp, pe două planuri diferite: a) pe planul transformării, caracterizat prin mişcare şi devenire, acelaşi pentru plante, cât şi pentru oameni (când urechile se alungesc sau când frunzele îmbracă ramurile); b) pe planul sufletesc, căci Ovidius, poet al metamorfozelor lăuntrului, este interesat de devenirea psihologică a personajelor. Metamorfoza se învârte în jurul sufletului, iar sufletul pare să fie unicul punct stabil în metamorfoză.

Această grijă pentru viaţă, întotdeauna adâncă şi esenţială, caracterizată prin fluenţa şi statornicia sa, reuneşte preocuparea pentru lume, natură şi om, pe care K. Reinhardt o analizează comparând operele lui Seneca, Cicero, Plotin şi Ovidius[7]: *Nam sive este animal Tellus, et vivit* (M. XV, 342) – „Căci (dacă) pământul este o fiinţă care trăieşte şi respiră" (tr. D.P., p. 421).

Este vorba de încercarea de a înţelege viaţa cu ajutorul naturii. Însă, în cazul omului, intervine acel conflict dintre voinţă şi existenţă, conflict pe care H. Bolte[8] crede că îl descoperă în *Metamorfoze*. În acest conflict, elementul sacru îşi joacă rolul său, intervenind chiar în clipa în

---

[7] K. Reinhardt, *Kosmos und Sympathie*, München, 1926, p. 108.

[8] V. H. Bolte, *Der Konflict zwischen Willen und Sein in Ovids Metamorphosen*, diz., Freiburg, 1956.

care omul intră în legătură cu natura, atunci când metamorfoza se concretizează. Fiinţa (*sacră*) şi transformarea (*profană, obiect al descrierii graduale*) conferă acestui moment o calitate pe de o parte miraculoasă, pe de alta dramatică.

Folosind „întreg depozitul de cultură al vremii sale"[9], Ovidius alcătuieşte un amplu poem mitologic, cu substrat filosofic, axat pe metamorfoze. *Metamorfozele* antrenează cititorul într-un vârtej ameţitor, unde totul pare să fie în mişcare, unde totul se amestecă. La graniţa dintre uman şi inuman, dintre barbarie şi civilizaţie, dintre viaţă şi moarte, dintre însufleţit şi neînsufleţit, dintre vizibil şi invizibil, dintre sacru şi profan, omul este prins între divin şi animalic, între aur şi mocirlă.

Între literatură şi filosofie există o relaţie de interdependenţă. Nici una dintre ele nu poate reuşi fără cealaltă.

Bibliografie

Bolte, H., *Der Konflict zwischen Willen und Sein in Ovids Metamorphosen*, diz., Freiburg, 1956.

Copleston, Frederick, *Istoria Filosofiei, I. Grecia şi Roma*, studiu introductiv de Anton Adămuţ, traducere de Ştefan Dominic Georgescu şi Dragoş Roşca, Bucureşti, All, 2008.

Creţia, Petru, *Metamorfozele lui Ovidiu şi posteritatea lor*, în *Epos şi logos*, Bucureşti, Univers, 1981.

Derrida, Jacques, *"This Strange Institution Called Literature". An Interview with Jacques Derrida*, în *Acts of Literature*, editată de Derek Attridge, New York şi Londra, Routledge, 1992.

Livingstone, Paisley, *Literary Knowledge, Humanistic Inquiry and the Philosophy of Science*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1988.

Literature and Philosophy: A Guide to Contemporary Debate, editată de David Rudrum, New York, Palgrave Macmillan, 2006.

Pichon, R., *Histoire de la littérature latine*, Paris, Hachette, 1898.

Reinhardt, K., *Kosmos und Sympathie*, München, 1926.

[9] Petru Creţia, *Metamorfozele lui Ovidiu şi posteritatea lor*, în *Epos şi logos*, Bucureşti, Univers, 1981, p. 151.

CICERO ŞI RECEPTAREA ROMANĂ A FILOSOFIEI GRECEŞTI: AVATARURILE UNEI *DOCTRINA ADVENTICIA*[*]

Constantin-Ionuţ Mihai

Abstract

In this article I intend to discuss some aspects of the Roman reception of Greek philosophy by focusing on some passages from Cicero's philosophical works. I shall take into discussion Cicero's statement that even in his time philosophy was largely an object of ridicule and criticism from the most of his contemporaries. I shall try to argue against this statement by analyzing some fragments of the prooemia of his philosophical works and by pinpointing the great interest in philosophy attested by other writers from the first century B.C. Roman literature.

Despre activitatea filosofică a lui Cicero s-a scris mult, din varii perspective şi cu intenţii adeseori diferite. De-a lungul timpului, scrierile sale au fost supuse analizei atât din partea unor exegeţi care i-au contestat în totalitate statutul său de filosof, cât şi din partea unora care i-au conferit un loc cu totul aparte în istoria filosofiei antice. Indiferent de perspectiva adoptată în discutarea scrierilor sale filosofice, orice demers de această factură trebuie, în tot cazul, să ţină seama de contextul istoric şi cultural în care aceste scrieri au fost redactate şi publicate. Studiul de faţă se doreşte a fi o incursiune în mentalul societăţii romane din secolul I a. Chr., cu scopul de a investiga natura limitelor impuse demersului filosofic asumat de Cicero, demers a cărui finalitate era, cum însuşi mărturiseşte, aceea de a crea o literatură filosofică de expresie latină, prin care Roma să poată rivaliza cu venerabila tradiţie a şcolilor filosofice greceşti.

În cuprinsul acestui studiu o atenţie particulară va fi acordată dialogului *Hortensius*, scriere păstrată fragmentar, dar a cărei importanţă pentru demersul de faţă este una cu totul aparte, întrucât precedă

---

[*] Acest articol a fost realizat în cadrul planului de cercetare al Centrului *Traditio* de la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi şi a fost sprijinit financiar din fondurile de cercetare ale acestei Universităţi.

toate celelalte scrieri alcătuite de Cicero în ultima parte a creaţiei sale filosofice (46-43 a. Chr.) Datorită poate şi spiritului său eclectic, în redactarea dialogului *Hortensius*, Cicero nu va pregeta să aducă în discuţie, fie şi în treacăt, diferite doctrine academice, neo-academice, peripatetice, stoice sau epicureice. Cu toate acestea, o particularitate a scrierii de faţă constă în aceea că subiectul tratat nu priveşte, ca în alte cazuri, o problemă filosofică anume, cum ar fi binele suprem, natura zeilor, divinaţia, destinul etc., ci filosofia însăşi în întregul ei[1], înfăţişată ca *studium vel amor sapientiae*, ca *disciplina bene vivendi*, pe scurt, ca activitatea cea mai nobilă şi mai demnă de fiinţa umană.

Despre filosofia astfel înţeleasă vorbeşte Cicero în cuprinsul acestui dialog, interpretat, pe parcursul Antichităţii, dar şi ulterior, ca un veritabil model de protreptic filosofic – o scriere a cărei miză era tocmai aceea de a îndemna la studiul filosofiei, prin respingerea criticilor formulate la adresa ei şi prin sublinierea avantajelor pe care le comportă asumarea în chip autentic a unui demers ca acesta. Ca multe alte scrieri protreptice, dialogul *Hortensius* conţine astfel, în chip inerent, o laudă a filosofiei şi a modului de viaţă filosofic, precum şi un răspuns oferit tuturor celor care, în epoca lui Cicero, îşi manifestau reticenţa sau aversiunea faţă de preocupările de acest fel[2].

Nu am putea aprecia cu justeţe modul în care acest dialog a fost receptat la data publicării lui fără a ţine seama, între altele, de această atitudine mai puţin favorabilă la adresa filosofiei. Într-adevăr, cum putea fi receptată această *laus philosophiae* într-o cultură ai cărei reprezentanţi

---

[1] La aproape cinci secole de la redactarea dialogului *Hortensius*, Augustin, *Conf.*, III, 4, 8, mărturisea că ceea ce l-a impresionat mai mult în urma lecturii lui a fost tocmai faptul că, în cuprinsul acestei scrieri, Cicero nu elogia o şcoală filosofică anume, ci înţelepciunea în sine, îndemnând, totodată, energic, la căutarea şi cultivarea ei: *Hoc tamen solo delectabar in illa exhortatione, quod non illam aut illam sectam, sed ipsam quaecumque esset sapientiam ut diligerem et quaererem et adsequerer et tenerem et amplexarer fortiter, excitabar sermone illo et accendebar et ardebam.* De altfel, Cicero însuşi insistă, uneori, asupra acestui amănunt, caracteristic dialogului în cauză – *e. g. Tusc. disp.*, II, 2, 4: *Nos autem universae philosophiae vituperatoribus respondimus in Hortensio*; *ibidem*, III, 3, 6: *de universa philosophia, quanto opere et expetenda esset et colenda, satis, ut arbitror, dictum est in Hortensio.*

[2] Şi Augustin vorbeşte despre dubla finalitate a acestui dialog, în care Cicero urmărea atât elogierea filosofiei, cât şi respingerea criticilor formulate la adresa ei. Vezi în acest sens *De beat. vit.*, 1, 10: *Nam in Hortensio, quem de laude ac defensione philosophiae librum fecit...*; *cf.* Cicero, *De fin.*, I, 1, 2: *philosophiae vituperatoribus satis responsum est eo libro, quo a nobis philosophia defensa et colaudata est, cum esset accusata et vituperata ab Hortensio.*

se pronunţaseră, nu o dată, împotriva filosofiei şi a filosofilor? În ce măsură o astfel de atitudine era încă remanentă în mentalul colectiv al epocii respective? Ce mijloace avea Cicero pentru a proba, în faţa contemporanilor săi, folosul şi chiar necesitatea asumării unui demers filosofic?

Potrivit mărturiilor antice de care dispunem, atitudinea negativă la adresa filosofiei şi a filosofilor avea deja în societatea romană din epoca lui Cicero o istorie destul de îndelungată. Conservatorismul specific mentalităţii romane a făcut ca filosofii sosiţi din spaţiul cultural al lumii greceşti să fie, nu de puţine ori, criticaţi, dispreţuiţi sau alungaţi de-a dreptul din cetate. Istoria culturală a Romei de înainte, dar şi de după epoca lui Cicero, cunoaşte numeroase episoade de acest fel, în care filosofii şi retorii au fost supuşi unei forme de cenzură, prin care li s-a interzis să-şi predice învăţătura, în vreme ce scrierile lor au fost condamnate ori arse. Astfel, pentru a nu invoca decât unele situaţii de acest fel, în anul 181 a. Chr., când s-a descoperit sicriul regelui Numa, dimpreună cu scrierile acestuia, pretorul Q. Petilius a dispus arderea lor, pe motiv că erau scrieri filosofice[3]. La puţin timp, în anul 173 a. Chr., epicureii Alcaios şi Philiscos au fost expulzaţi din Roma[4], iar o hotărâre senatorială din anul 161 a. Chr. cerea retorilor şi filosofilor să părăsească cetatea[5]. Cel mai cunoscut eveniment de acest fel îl constituie

---

3 Plinius, *Nat. hist.*, XIII, 27, 86: *In iis libris scripta erant philosophiae Pytagoricae, eosque combustos a Q. Petilio praetore, [quia philosophiae scripta essent]*. H. Rackham, a cărui ediţie o urmăm în cazul de faţă, consideră că secvenţa *quia philosophiae scripta essent* ar putea fi o interpolare, motiv pentru care plasează secvenţa în cauză între paranteze pătrate. Opţiunea sa diferă, astfel, de cea a editorului francez A. Ernout (Pline l'Ancien, *Histoire naturelle*, livre XIII, Paris, Les Belles Lettres, 1956, p. 46), care nu suprimă textul în cauză, considerându-l autentic.

4 Claudius Aelianus, *Varia hist.*, IX, 12: Ὅτι Ῥωμαῖοι Ἀλκαῖον καὶ Φιλίσκον τοὺς Ἐπικουρείους ἐξέβαλον τῆς πόλεως, ὅτι πολλῶν καὶ ἀτόπων ἡδονῶν ἐσηγηταὶ τοῖς νέοις ἐγένοντο.

5 Aulus Gellius, *Noctes Att.*, XV, 11, 1: *C. Fannio Strabone M. Valerio Messala coss. senatusconsultum de philosophis et rhetoribus factum est: «M. Pomponius praetor senatum consuluit. Quod verba facta sunt de philosophis et de rhetoribus, de ea re ita censuerunt ut M. Pomponius praetor animadverteret curaretque, uti ei e republica fideque sua videretur, uti Romae ne essent»*; *cf.* Suetonius, *De gramm. et rhet.*, 25, 1. Un decret asemănător împotriva retorilor care predau în limba latină a fost semnat şi în anul 92 a. Chr. de cenzorii Cn. Domitius Ahenobarbus şi L. Licinius Crassus. Lecţiile oferite de aceşti profesori nu erau privite cu ochi buni, întrucât, aşa cum relatează Aulus Gellius (*Noctes Att.*, XV, 11, 2), tinerii îşi petreceau în şcolile lor întreaga zi (*renuntiatum est nobis ... ibi homines adulescentulos dies totos desidere*), acest „ceva" cu totul

fără-ndoială incidentul legat de ambasada sosită în anul 155 a. Chr. la Roma, din care făceau parte neo-academicul Carneades, peripateticul Critolaos şi stoicul Diogenes din Babilon. În urma prelegerilor pe care le-au ţinut în faţa cetăţenilor romani, la iniţiativa lui Cato Maior, cei trei filosofi au fost în scurt timp invitaţi să părăsească cetatea, întrucât maniera de argumentare întrebuinţată de Carneades era în contradicţie cu modelul de educaţie predat de secole tinerilor romani. Această educaţie avea la bază, în primul rând, urmarea exemplului înaintaşilor (*mos maiorum*), care excelaseră şi-şi dobândiseră un bun renume nu prin expunerea unor subtile discursuri filosofice şi nici printr-o viaţă trândavă, ci prin spiritul lor civic, prin faptele de arme şi prin sacrificarea intereselor personale în favoarea celor dictate de stat şi de binele comun[6]. Prelegerile lui Carneades, în schimb, în care acesta reuşea să argumenteze la fel de bine atât în favoarea, cât şi împotriva uneia şi aceleiaşi chestiuni, erau de natură să creeze confuzie în mintea tinerilor romani, aşa încât aceştia nu mai ştiau să distingă adevărul de neadevăr[7], fiind cuprinşi, totodată, de un entuziasm nemaivăzut pentru filosofie şi elocinţă[8].

---

neobişnuit, o practică ce nu mai ţinea seama de vechile obiceiuri, instituite de *maiores* (*haec nova, quae praeter consuetudinem ac morem maiorum fiunt, neque placent neque recta videntur*). Vezi şi Suetonius, *loc. cit.*, şi Tacitus, *Dial. de orat.*, 35, 1.

[6] Evenimentul este amintit în operele mai multor autori antici, printre care şi Cicero, *De orat.*, II, 37, 155 - 38, 161; *Tusc. disp.*, IV, 3, 5; *Ad Att.* XII, 23, 2; Plutarh, *Cato Maior*, 22; Plinius, *Nat. hist.*, VII, 30, 112; Aulus Gellius, VI, 14, 8-10.

[7] Plinius, *Nat. hist.*, VII, 30, 112-113: *quoniam illo viro (scil. Carneade) argumentante quid veri esset haut facile discerni posset.*

[8] Vezi Plutarh, *Cato Maior*, 22. Autorul în cauză insistă asupra reacţiei ostile manifestate de Cato faţă de ambasada celor trei filosofi: „Dar Cato, de la început, de cum zelul pentru discursuri a început să se extindă în cetate, privea cu ochi răi faptul, temându-se ca nu cumva tinerii să-şi îndrepte râvna spre elocinţă şi să iubească mai mult faima dobândită pentru oratorie, decât cea câştigată prin fapte şi în expediţii militare" (Plutarh, *Vieţi paralele*, vol. II, traducere de N. I. Barbu, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1963, p. 297). Acesta pare să fi fost motivul pentru care Cato a cerut senatorilor romani să ia o hotărâre în baza căreia „filosofii să se întoarcă la şcolile lor, să vorbească pentru fiii elenilor, iar fiii romanilor să se supună, ca mai înainte, legilor şi conducătorilor" (*ibidem*). Dar informaţia lui Plutarh, potrivit căreia Cato ar fi procedat astfel nu pentru că ar fi nutrit o ură personală faţă de Carneade, „ci pentru că, îndeobşte, era adversarul filosofiei şi lua în derâdere toată poezia şi cultura elenă, fălindu-se cu asta" (*ibidem*, 23), nu pare a fi întru totul credibilă. Deşi era un partizan fervent al tradiţiilor romane, îndoindu-se de efectul moral benefic pe care cultura greacă

Datorită pragmatismului şi spiritului utilitar, care caracterizau mentalitatea romană, preocupările filosofice au fost mult timp privite cu suspiciune, ca fiind produsul unor oameni inactivi, care sacrificaseră binele comun şi interesele statului în favoarea adoptării unui mod de viaţă îndepărtat de sfera vieţii sociale şi politice. Acest mod de viaţă inactiv a fost, nu o dată, pus pe seama influenţei venite din spaţiul cultural al lumii greceşti[9]. O astfel de atitudine negativă se observă la unii autori din prima parte a secolului II a. Chr. – precum Cato Maior, amintit mai sus, Plautus, Ennius sau Pacuvius, în ale căror scrieri – păstrate doar fragmentar – se regăsesc mai multe pasaje care conţin critici la adresa filosofilor greci şi a modului de viaţă practicat de aceştia[10]. Ennius, de pildă, este cunoscut ca promotor al unei filosofii practicate cu măsură – *philosophari est mihi necesse, at paucis; nam omnino non placet* – maximă pe care însuşi Cicero avea să o invoce în tratatul său *De republica*, I, 18, 30, pentru a ilustra preferinţa romanilor pentru o filosofie care să acorde întâietate unui pragmatism moral, în defavoarea unui scientism găunos[11]. Critica la adresa vieţii trăite în inactivitate, în care sunt cultivate doar speculaţiile filosofice, se întâlneşte şi într-o celebră piesă a lui Pacuvius, intitulată (după un model grecesc oferit de Euripide) *Antiopa*. În cuprinsul acestei piese, personajul Zethus, opunându-se fratelui său Amphion, critică viaţa inactivă şi cunoaşterea dezinteresată, care caracterizează, cu precădere, tagma filosofilor. Cuvintele atribuite acestui personaj au rămas, de asemenea, celebre: *odi ego homines ignava opera et philosopha sententia*[12].

---

l-ar fi putut avea asupra tinerilor romani, Cato nu putea fi cu totul ostil culturii greceşi. Aşa cum a arătat şi Mark Morford, *The Roman Philosophers. From the Time of Cato the Censor to the Death of Marcus Aurelius*, London and New-York, Routledge, 2003, pp. 16-17, critica lui Cato nu viza cultura greacă în întregul ei, ci mai curând pe grecii contemporani lui (în special, pe medici şi pe filosofi) şi influenţa nefastă pe care aceştia o puteau avea asupra educaţiei romane.

[9] *Cf.* Eugen Cizek, *Istoria literaturii latine*, vol. I, Bucureşti, Corint, 2003, pp. 23-24. Poetul Caius Lucilius avea să sintetizeze această concepţie romană în două versuri devenite memorabile: *Commoda praeterea patriai prima putare,/ Deinde parentum, tertia iam postremaque nostra* (vv. 1337-1338 ed. Fr. Marx) – „Să ne îngrijim mai întâi de interesele patriei/ mai apoi de ale părinţilor şi abia în al treilea şi în ultimul rând de ale noastre” (tr. n.).

[10] Vezi în acest sens Jean-Marie André, *La philosophie à Rome*, Paris, P.U.F., 1977, pp. 11-15.

[11] *Ibidem*, p. 13.

[12] Pacuvius, *Antiopa*, fr. 11 Warmington, în *Remains of Old Latin*, Newly Edited and Translated by E. H. Warmington, vol. II: *Livius Andronicus, Naevius, Pacuvius and Accius*, Cambridge, Harvard University Press, 1961, p. 164.

Pentru Plautus, ale cărui piese conţin frecvent aluzii ironice la preocupările inutile şi extravagante ale filosofilor greci, filosofia însăşi pare a fi cu totul inutilă vieţii sociale. Acest fapt se observă şi în opţiunea sa de a traduce grecescul φρόνησις prin *sapientia*[13], termenul latinesc desemnând astfel nu o cunoaştere teoretică şi dezinteresată a lucrurilor divine şi umane[14], ci înţelepciunea practică, ştiinţa lucrurilor pe care omul trebuie să le aleagă şi a celor pe care trebuie să le evite. Faptul că *sapientia* era întrebuinţat, la acea dată, ca un echivalent pentru φρόνησις, şi nu pentru σοφία, denotă, aşa cum subliniază şi J. M. André, refuzul unei morale al cărei temei ar fi constat în cunoaşterea adevărurilor primordiale ale universului şi în aflarea finalităţii ultime a omului[15]. În locul acesteia, întâlnim o morală pragmatică, a cărei finalitate constă în orientarea acţiunilor individului către binele moral din sfera vieţii cotidiene, care rezervă puţin spaţiu speculaţiilor dezinteresate ale filosofilor.

Într-un astfel de climat cultural, în care filosofia şi filosofii constituiau frecvent obiect al criticii şi al ironiei, o operă precum dialogul *Hortensius*, care înfăţişa filosofia drept activitatea cea mai nobilă dintre toate şi drept supremul dar oferit muritorilor de către zei[16], ar fi avut de întâmpinat serioase critici din partea contemporanilor lui Cicero, care ar fi privit cu multă suspiciune preocupărilor de acest fel. Dar atitudinea conservatoare, care se manifestase în trecut atât de pregnant la nivelul mentalităţii romane, slăbeşte în timp, lăsând treptat loc unui dialog tot mai viu cu valorile spirituale aparţinând lumii elenistice. Acest fapt s-a produs odată cu expansiunea romană, prin cucerirea tot mai multor cetăţi greceşti, prin contactul tot mai apropiat cu această cultură şi civilizaţie şi prin aducerea la Roma, în chip de trofee, a numeroase opere de artă, care împodobeau şi sporeau faima cetăţilor greceşti[17]. O

---

[13] *Truculentus*, 78: *nam phronesis est sapientia* (referinţă indicată de Jean-Marie André, *op. cit.*, p. 15).

[14] Vezi Cicero, *De off.*, I, 43, 153: *Princepsque omnium virtutum illa sapientia, quam sophian Graeci vocant – prudentiam enim, quam Graeci phronesin dicunt, aliam quandam intellegimus, quae est rerum expetendarum fugiendarumque scientia; illa autem sapientia, quam principem dixi, rerum est divinarum et humanarum scientia.*

[15] Jean-Marie André, *op. cit.*, p. 15.

[16] Vezi în acest sens *Hort.*, fr. 111 Grilli.

[17] Victoriile militare le-au facilitat romanilor întâlnirea cu modelul sociocultural oferit de lumea greacă, fapt care a produs o schimbare la nivelul mentalului colectiv. Plutarh este unul dintre autorii antici care pare să fi sesizat cu destulă acuitate acest aspect, atunci când discută despre victoria lui Marcellus asupra cetăţii Syracuza, victorie care a avut loc în anul 211 a. Chr.: „Iar când

intensificare a relaţiilor cu lumea greacă avusese deja loc în urma cuceririi Tarentului (în anul 272 a. Chr.) şi în timpul primului război punic (264-241 a. Chr.), când o bună parte a Siciliei a devenit provincie romană[18]. Aceste evenimente au făcut ca atitudinea romanilor faţă de filosofie şi faţă de creaţiile literare să nu rămână doar una negativă, de critică şi de refuz.

Alături de reacţia conservatoare, care milita pentru împiedicarea sau limitarea influenţei culturii greceşti asupra societăţii romane, se manifestă, astfel, în decursul aceluiaşi secol II a. Chr., şi un puternic curent de gândire filo-elen, ai cărui reprezentanţi puteau aprecia la justa lor valoare creaţiile spirituale ale lumii greceşti. Cum bine se ştie, acest curent de gândire – care avea atât o dimensiune culturală, cât şi una politică – era animat de unele personalităţi de seamă – istorici, poeţi, oratori şi filosofi – care formau aşa-numitul „cerc al Scipionilor", patronat de Scipio Aemilianus, de al cărui nume se leagă, între altele, distrugerea Cartaginei de către romani, în anul 146 a. Chr. Prin victoriile sale militare asupra cetăţilor greceşti, prin contactul nemijlocit cu această lume, Scipio Aemilianus cunoştea îndeajuns de bine cultura greacă pentru a nu se mai putea lipsi de ea. Din expediţiile sale militare, el adusese la Roma câteva personalităţi de seamă ale culturii greceşti, printre care se numărau istoricul Polybios şi filosoful Panaetius. Alături de aceştia, se aflau sub patronajul său mai mulţi intelectuali romani, precum autorul de comedii Terentius şi poetul Lucilius, dar şi oameni politici, precum C. Laelius şi P. Rutilius Rufus. În acest fel, aşa cum remarca şi Pierre Grimal, dacă Roma şi-a manifestat dorinţa de a păstra specificul său naţional, ea s-a dovedit aproape în egală măsură – cel puţin

---

romanii l-au chemat pe Marcellus să conducă războiul din ţară şi din patrie, la plecare el a ridicat de la locul lor cele mai multe şi mai frumoase statui din Siracuza pentru ca să-i mărească fastul triumfului şi apoi să împodobească cetatea. Mai înainte, Roma nu avea şi nici nu cunoştea lucruri de migălită artă, faimoase, şi nici nu exista în cetate acel farmec şi acea fineţe atractivă, ci cetatea era plină de arme luate de la duşmani şi de prăzi însângerate. (...) Romanii au învinuit pe Marcellus mai întâi cum că adusese în cetate nu numai belşug de oameni, ci şi de zei, care erau purtaţi şi însoţiţi prin ea ca nişte prinşi de război, apoi cum că umpluse de trândăvie şi flecăreală poporul – care fusese obişnuit să se războiască şi să plugărească, şi nu cunoscuse moliciunea şi uşurătatea şi, aşa cum spune Euripide în *Hercules*, era de jos şi necioplit, dar bun la fapte mari – şi-l învăţase să vorbească meşteşugit despre arte şi artişti şi să-şi piardă în acest fel o bună parte din zi." (*Marcellus*, 21, în Plutarh, *Vieţi paralele*, vol. II, traducere de N. I. Barbu, *ed. cit.*, pp. 393-394).

[18] *Cf.* Mark Morford, *op. cit.*, p. 2.

de la o anumită dată istorică – şi receptivă la noutăţi[19]. Prin proliferarea operelor literare, prin pătrunderea discretă a diferitelor curente filosofice greceşti, atitudinea conservatoare, întruchipată poate cel mai bine în personalitatea lui Cato Maior, a fost în cele din urmă învinsă[20], societatea romană învăţând, treptat, dacă nu să cultive şi să aprecieze în mod direct modelele culturale greceşti, cel puţin să locuiască împreună cu ele în cetate, pentru a sfârşi, ulterior, prin a se declara chiar învinsă de către acestea[21].

Nu este uşor de stabilit o dată precisă la care doctrinele filosofice pătrund pentru prima oară la Roma, opiniile cercetătorilor moderni fiind, în această privinţă, împărţite. Potrivit lui Mark Morford[22], un prim stadiu al filosofiei romane poate fi datat abia în secolul II a. Chr., chiar dacă, uneori, s-a încercat identificarea unei oarecare concepţii filosofice într-un fragment dintr-un poem (*carmen*) aparţinându-i lui Appius Claudius[23], censor în 312 a. Chr., poem pe care filosoful Panaetius îl aprecia în mod deosebit[24]. În orice caz, ar fi greşit să vorbim despre o descoperire bruscă a filosofiei greceşti de către romani în anul 155 a. Chr., cu ocazia ambasadei din care făceau parte cei trei filosofi la care ne-am referit mai sus, Carneades, Diogenes şi Critolaos[25].

Potrivit lui Cicero, Pitagora ar fi trăit în Italia în epoca instaurării republicii (cca 509 a. Chr.), iar învăţătura acestuia s-ar fi răspândit treptat pe pământul italic, ajungând până la Roma[26]. Acelaşi Cicero recunoştea, însă, că nu ar putea indica numele nici unui filosof roman înainte de epoca în care s-au afirmat intelectualii care făceau parte din

---

[19] Pierre Grimal, *Literatura latină*, traducere de Mariana şi Liviu Franga, Bucureşti, Teora, 1997, p. 74.

[20] Vezi Plutarh, *Cato*, 23.

[21] În dialogul *Brutus*, 73, 254, dedicat memoriei unor foşti oratori de seamă, personajul omonim exclamă, cu privire la influenţa oratoriei greceşti asupra celei romane: *vincebamur a victa Graecia*; *cf.* Horatius, *Ep.* II, 1, 156-157: *Graecia capta ferum victorem cepit et artis / intulit agresti Latio.*

[22] Mark Morford, *op. cit.*, pp. 1-2.

[23] Spre exemplu, G. Maurach, *Geschichte der Römischen Philosophie*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997, pp. 7-14, *apud* Mark Morford, *op. cit.*, p. 2.

[24] Cicero, *Tusc. disp.*, IV, 2, 4: *Mihi quidem etiam Appi Caeci carmen, quod valde Panaetius laudat epistola quadam, quae est ad Q. Tuberonem, Pythagoreum videtur.*

[25] Mark Morford, *op. cit.*, p. 3; *cf.* Pierre Grimal, *op. cit.*, p. 111.

[26] Cicero, *Tusc. disp.*, IV, 2, 2: *Pythagorae autem doctrina cum longe lateque flueret, permanavisse mihi videtur in hanc civitatem.*

aşa-numitul „cerc al Scipionilor”[27]. Din câte se pare, în pasajul în care discută această chestiune, Cicero îl are în vedere în primul rând pe Caius Laelius, supranumit şi „Înţeleptul” (*Sapiens*), care audiase lecţiile unor filosofi de renume, precum Diogenes din Babilon şi Panaetius[28]. Acestui din urmă filosof îi este recunoscut, între altele, meritul de a fi adaptat rigorismul moralei stoice la mentalitatea romană, contribuind astfel la afirmarea unei filosofii axate pe morală, în care temele majore erau cele privitoare la datoria personalităţilor culturale şi politice de a se dedica intereselor statului şi binelui comun[29].

Chiar dacă Lucretius este socotit a fi primul filosof roman cu adevărat original[30], meritul lui Cicero în crearea unei filosofii de expresie latină rămâne unul cu totul aparte, contribuţia sa constând mai cu seamă în crearea unui vocabular filosofic latin, în bună pare inexistent până la el. Prin opera lui Cicero ne-a parvenit, între altele, o bună parte din filosofia morală a stoicilor, dar şi doctrine ce ţin de sfera epistemologiei şi a teologiei. Deşi a fost mult timp contestat ca filosof, sau cel puţin privit cu suspiciune, ca un autor lipsit de originalitate, în ultimii ani se

---

[27] *Ibidem*, IV, 3, 5: *Sapientiae studium vetus id quidem in nostris, sed tamen ante Laeli aetatem et Scipionis non reperio quos appellare possim nominatim.*

[28] Vezi Cicero, *De fin.*, II, 8, 24. Laelius este socotit primul filosof roman şi de către Mark Morford, *op. cit.*, p. 21. La învăţătura lui Pitagora pare să se fi raportat şi Ennius în primele pagini ale *Analelor* sale, iar poemele *Epicharmus*, *Hedyphagetica* sau *Euhemerus*, care aveau un profund caracter didactic, puteau contribui la familiarizarea publicului roman cu gândirea filosofică. Vezi în acest sens şi Pierre Grimal, *op. cit.*, p. 94.

[29] Mark Morford, *op. cit.*, p. 4. Acelaşi autor rezumă astfel importanţa lui Panaetius la crearea unei filosofii specific romane: „The importance of Panaetius in the development of Roman philosophy lay in his perception of specific Roman needs, which he satisfied by the modification of Greek theory, especially in the fields of ethics and politics. Thus he answered, in a way, the criticism of Cato the Censor that Greek philosophers were corrupting the young. For by introducing flexibility into the rigorous ethical doctrine of Chrysippus he made Stoicism acceptable to the Roman senatorial class; by developing a theory of public duty he made it possible for Roman leaders to accept Greek political theories compatible with their own experience and responsibilities” (*ibidem*, p. 26). Cicero însuşi avea să devină ecoul acestei concepţii, insistând, în unele pasaje din scrierile sale filosofice şi politice, asupra datoriei civice pe care trebuie să şi-o asume aristocraţia romană şi elitele ei intelectuale – vezi *De rep.*, VI, 26, 29, unde se afirmă faptul că cele mai nobile îndatoriri sunt cele care au drept scop asigurarea bunăstării patriei (*salus patriae*); *De rep.*, I, 2, 2: *virtus in usu sui tota posita est; usus autem eius est maximus civitatis gubernatio*; *cf.* şi *De fin.*, II, 14, 45; 19, 62; *De off.*, I, 7, 22.

[30] Mark Morford, *op. cit.*, p. 5.

manifestă tot mai pregnant o tendinţă de reabilitare a lui, exegeţii operei sale conferindu-i locul cuvenit în istoria filosofiei antice[31]. Parcurgând operele sale filosofice, dar şi cele retorice sau politice, se poate lesne constata familiaritatea lui Cicero cu scrierile multor filosofi din Grecia antică, printre care se numără, în primul rând, Platon şi Aristotel, dar şi filosofi mai apropiaţi în timp de epoca lui, precum Panaetius, Posidonius din Apameea, Filon din Larisa sau Antioh din Ascalon[32]. Din Platon, considerat un fel de zeu al filosofilor[33], Cicero a tradus mai multe dialoguri, dintre care pe unele integral, iar multe dintre tratatele sale filosofice conţin pasaje în care se resimte influenţa acestui filosof. Din Aristotel, Cicero cunoştea nu doar tratatele de retorică, ci şi o bună parte din operele filosofice. De altfel, *Protrepticul* scris de filosoful din Stagira i-a servit lui Cicero drept model în redactarea dialogului *Hortensius*.

La crearea unui climat favorabil receptării romane a doctrinelor filosofice greceşti a contribuit şi activitatea altor filosofi contemporani cu Cicero, precum neo-academicul Filon din Larisa, epicureii Phaedrus[34] şi

---

[31] *Ibidem*; vezi şi Pierre Boyancé, *Les methodes de l'histoire littéraire. Cicéron et son œuvre philosophique*, în idem, *Études sur l'humanisme cicéronien*, Bruxelles, Latomus, 1970, p. 204; Paul MacKendrick, *The Philosophical Books of Cicero*, London, Duckworth, 1989, pp. 3-7. Sugestivă este şi aprecierea formulată de Eugen Cizek, *op. cit.*, p. 188: „În tot cursul existenţei sale, Cicero a fost preocupat de filosofie. El n-a intenţionat să transcrie pur şi simplu filosofia greacă. Voia s-o regândească în lumina realităţilor romane (...). El n-a fost un copist stângaci, un conştiincios plagiator, un eclectic mediocru, şi, după opinia noastră, nici măcar un eclectic pur şi simplu. Adevărat filosof, original în felul său, Cicero a creat proza filosofică romană, după cum Lucreţiu – pe care, reamintim, Arpinatul îl editase – făurise poezia filosofică latină. Cicero a meditat profund şi relativ original asupra condiţiei umane, a creat nu numai limbajul filosofiei romane, aparatul ei conceptual, ci şi «sistemul» ei propriu de gândire". În contrast cu aceste opinii, nu au lipsit interpreţi care să considere opera filosofică a lui Cicero ca lipsită de originalitate şi fără interes real în cadrul filosofiei antice. O listă cu numele principalilor detractori ai lui Cicero poate fi aflată la Maurice Testard, *Observations sur la pensée de Cicéron, orateur et philosophe. Consonances avec la tradition judéo-chrétienne. I.* Amplificatio *et* contemplatio *jusqu'au* De republica, în *Revue des études latines*, 77, 1999, p. 52, n. 6.

[32] Cu Antioh din Ascalon, Cicero a studiat la Atena, în perioada călătoriei pe care a întreprins-o în intervalul cuprins între anii 79-77 a. Chr.

[33] Cicero, *De nat. deorum*, II, 12, 32: *Platonem quasi quendam deum philosophorum...*

[34] Într-una dintre scrisorile sale, *Ad fam.* XIII, 1, 2, Cicero însuşi vorbeşte despre simpatia arătată cândva acestui filosof.

Philodem din Gadara, stoicii Diodotus[35], Posidonius din Apameea şi alţii. Mulţi dintre aceştia au vizitat Roma şi au ţinut prelegeri aici, fiind apreciaţi nu doar de Cicero, ci şi de multe personalităţi politice ale epocii respective. La numele acestora se adaugă şi cele ale unor intelectuali romani, care au scris opere filosofice şi au promovat o atitudine favorabilă faţă de preocupările de acest fel. Printre aceştia merită a fi amintiţi Marcus Iunius Brutus, discipol al lui Antioh din Ascalon şi, în consecinţă, adept al doctrinei vechii Academii, care împărtăşea însă şi unele doctrine stoice. Datorită preocupărilor sale filosofice şi prieteniei care îi unea, Cicero i-a dedicat mai multe dintre scrierile sale. Brutus însuşi a redactat o serie de tratate filosofice, printre care se numărau şi cele intitulate *De virtute*, *De officiis*, *De patientia*, care au fost preţuite atât la data publicării lor, cât şi în posteritate[36]. Un alt contemporan al lui Cicero, enciclopedistul Marcus Terentius Varro, a scris, la rându-i, un număr însemnat de opere cu subiect filosofic. Demne de menţionat în acest sens ar fi scrierile intitulate *Liber de philosophia*, *De forma philosophiae* sau *De principiis numerorum*, care nu ni s-au transmis, din păcate, decât în chip fragmentar. Aceluiaşi Varro îi aparţine şi opera intitulată *Saturae Menippeae*, în care urmărea să-i iniţieze în tainele filosofiei pe cititorii mai puţin familiarizaţi cu doctrinele filosofice, ajutându-i să descopere însăşi esenţa acesteia. Potrivit observaţiei lui Pierre Grimal, Varro colabora, astfel, indirect la demersul întreprins de Cicero, acela de a familiariza publicul roman cu gândirea filosofică[37].

În acest climat de efervescenţă culturală îşi redactează Cicero operele sale filosofice, în ansamblul cărora dialogul *Hortensius* pare să ocupe un loc aparte, prin aceea că finalitatea sa consta tocmai în a-i îndemna pe cititorii săi la studiul filosofiei. Dintr-un anumit punct de vedere, acest dialog ar putea fi privit ca o introducere la întreaga suită de opere filosofice pe care Cicero avea să le redacteze ulterior, în intervalul cuprins între anii 45-44 a. Chr., când a fost nevoit să se dedice, aproape în totalitate, preocupărilor de acest fel[38].

---

[35] Preţioase sunt, şi în acest caz, unele informaţii oferite de Cicero însuşi – vezi *Tusc. disp.*, V, 39, 113: *Diodotus Stoicus caecus multos annos nostrae domui vixit. Cf. Brutus*, 90, 309 şi *De nat. deorum*, I, 3, 6.

[36] Vezi, în acest sens, Cicero, *Acad. post.*, I, 3, 12; Quintilianus, *Inst. orat.*, X, 1, 123.

[37] Pierre Grimal, *op. cit.*, p. 175.

[38] J. G. F. Powell, *Cicero's Philosophical Works and their Background*, în *Cicero the Philosopher. Twelve Papers*, edited by J. G. F. Powell, Oxford, Oxford University Press, 1995, p. 7, analizând oprerele filosofice redactate de Cicero, afirmă: „The group begins with the *Hortensius*, a defence of the study of philosophy (...) which served as an introduction to the succeeding works." Se

Cum bine se ştie, respingerea atacurilor la adresa filosofiei face obiectul şi altor secţiuni din scrierile redactate de Cicero în această perioadă, în ale căror *prooemia* autorul introduce, nu o dată, accente auto-evaluative şi justificative, prin care urmăreşte să legitimeze demersul său filosofic, probând onestitatea, folosul şi chiar necesitatea preocupărilor legate de acest domeniu. Astfel, la începutul tratatului intitulat *De finibus bonorum et malorum*, Cicero afirmă că era pe deplin conştient de faptul că preocupările sale filosofice aveau să fie privite cu suspiciune de mulţi dintre contemporanii săi, dând naştere la diferite critici (*variae reprehensiones*). Insistând, în cuprinsul aceluiaşi *prooemium*, asupra atitudinii refractare pe care unii dintre romani o afişau încă faţă de preocupările filosofice, Cicero enumeră diferitele puncte de vedere formulate în acest sens: astfel, este menţionată, în primul rând, atitudinea celor care respingeau cu desăvârşire filosofia, urmată mai apoi de opinia celor care o acceptau, dar pretindeau o anumită măsură în cultivarea acestor studii; în al treilea rând, este amintită partida celor care dispreţuiau operele filosofice scrise în limba latină, preferând lectura textelor greceşti, pentru ca în final să fie invocată opinia celor care considerau că preocupările filosofice nu se potriveau cu statutul social al unui om ca Cicero[39]. În lumina punctelor de vedere redate aici, ar rezulta că preocupările filosofice erau în continuare, în epoca lui Cicero, obiect a numeroase critici, tabloul înfăţişat în cuprinsul acestui *prooemium* reproducând parcă o scenă dintr-o epocă anterioară, în care Cato Maior se declarase cu totul ostil filosofiei şi filosofilor sau în care Ennius dorise să instituie principiului unei filosofii practicate cu măsură.

În ce măsură însă aceste secvenţe introductive furnizează informaţii pertinente despre atitudinea pe care spiritele cultivate ale epocii

---

pare însă că hotărârea de a redacta şi alte scrieri cu tematică filosofică a fost luată de Cicero abia după publicarea acestui dialog, care a fost primit favorabil de mulţi dintre compatrioţii săi. În felul acesta, s-ar putea afirma că dialogul *Hortensius* a servit drept introducere la întregul *corpus* de scrieri doar *a posteriori*. Vezi, în acest sens, *De fin.*, I, 1, 2, şi Paul Mackendrick, *op. cit.*, p. 113.

[39] O aluzie la cei care criticau preocupările intelectuale – acest *otium studiosum* – se regăseşte şi la un alt contemporan de-al lui Cicero, anume Sallustius, care, în prologul scrierii sale intitulate *Bellum Iugurthinum*, 4, 3, afirmă: *Atque ego credo fore qui, quia decrevi procul a re publica aetatem agere, tanto tamque utili labori meo nomen inertiae inponant*. – „Eu cred că se vor găsi unii care, de vreme ce m-am hotărât să-mi petrec zilele departe de treburile publice, să dea ostenelii mele atât de mari şi atât de folositoare, numele de trândăvie." (traducere de Nicolae Lascu, în C. Sallustius Crispus, *Opere*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1969).

respective o manifestau faţă de proliferarea la Roma a curentelor filosofice din lumea elenistică? Deşi atitudinea critică la adresa filosofiei şi a filosofilor se manifesta încă în societatea romană din epoca lui Cicero – persistând încă mult timp după aceea – totuşi, nu putem ignora atmosfera de efervescenţă culturală şi vasta literatură filosofică – de limbă greacă, dar şi de limbă latină – la care intelectualii romani din epoca respectivă aveau deja acces. De mare folos, pentru judecarea credibilităţii informaţiilor oferite în aceste *prooemia,* ar fi fost menţionarea directă din partea lui Cicero a celor care, în epoca sa, respingeau cu totul filosofia[40], precum şi a celor care pretindeau o anumită moderaţie în studierea ei. Din păcate, însă, Cicero nu indică direct (*nominatim*) pe nici unul dintre cei care făceau parte din aceste două categorii de adversari ai filosofiei[41].

Avem, aşadar, motive să ne întrebăm dacă diferitele *prooemia* ale tratatelor filosofice ciceroniene oferă sau nu o mărturie cu totul credibilă despre modul în care filosofia greacă era receptată în cercurile de intelectuali de la Roma, în cea de-a doua jumătate a secolului I a. Chr. Să fi fost intelectualii romani din epoca lui Cicero încă atât de ostili filosofiei? Să fi fost partida celor care o criticau şi o respingeau cu totul,

---

[40] Un astfel de personaj ar fi putut fi oratorul Hortensius, principalul critic al filosofiei în dialogul care-i poartă numele. Este însă dificil de evaluat atitudinea pe care acest personaj a manifestat-o faţă de filosofie în viaţa reală, ştiut fiind faptul că personajele pe care Cicero le reuneşte într-o scriere filosofică sunt, de cele mai mult ori, expresia unui artificiu literar, în ciuda afirmaţiei sale din *De amicitia*, 4, în care se declară adeptul principiului adecvării dintre personaj şi tema discutată (*adaequatio rei ad personam*). Vezi în acest sens J. E. G. Zetzel, *Cicero and the Scipionic Circle,* în *Harvard Studies in Classical Philology*, Vol. 76, 1972, p. 173. Sugestiv este şi faptul că, în prima versiune a operei intitulate *Academica*, al cărei subiect era unul destul de arid, Cicero avea să-l aleagă pe acelaşi Hortensius pentru a expune doctrina lui Antioh din Ascalon. Abia ulterior, Cicero a decis înlocuirea acestor personaje cu altele, mai adecvate subiectului tratat – vezi *Ad Att.* XIII, 13, 1.

[41] Invocând cea de-a treia categorie de adversari, care preferau lectura textelor greceşti în original, subestimând importanţa creării unei literaturi filosofice de expresie latină, Cicero ar fi putut face aluzie la contemporanul său, enciclopedistul Varro, care argumenta, astfel, reticenţa sa în faţa îndemnului venit din partea lui Cicero de a scrie opere filosofice în limba latină: *Nam cum philosophiam viderem diligentissime Graecis litteris explicatam, existimavi si qui de nostris eius studio tenerentur, si essent Graecis doctrinis eruditi, Graeca potius quam nostra lecturos; sin ab Graecorum artibus et disciplinis abhorrerent, ne haec quidem curaturos, quae sine eruditione Graeca intellegi non possunt; itaque ea nolui scribere quae nec indocti intellegere possent nec docti legere curarent* (*Academica posteriora*, I, 2, 4).

încă, atât de influentă, încât să fie prima menţionată de Cicero în debutul tratatului său *De finibus*, atunci când încearcă să răspundă diferitelor critici formulate la adresa preocupărilor de acest fel? Un număr însemnat de filosofi greci vizitaseră, totuşi, Roma şi ţinuseră prelegeri aici, uzul limbii greceşti devenise unul destul de răspândit, Andronicos din Rhodos editase o parte dintre scrierile lui Aristotel, Cicero însuşi tradusese din Platon şi din alţi autori greci[42], mai multe şcoli filosofice îşi câştigaseră adepţi din rândul intelectualilor romani, iar literatura filosofică de limbă latină se afirmase deja, cel puţin prin câteva scrieri, printre care şi capodopera lui Lucretius, *De rerum natura*, poem care trebuie să fi fost destul de cunoscut, dată fiind răspândirea de care se bucura, în sudul Italiei, dar şi la Roma, filosofia epicureică[43]. În felul acesta, chiar dacă nu putem nega faptul că o atitudine critică la adresa filosofiei era remanentă încă la nivelul mentalităţii romane din epoca lui Cicero, totuşi anumite secvenţe din prefeţele care însoţesc tratatele filosofice ciceroniene ar putea fi privite şi ca simple artificii literare, menite să favorizeze buna receptare a scrierilor respective, prin formularea de răspunsuri la unele critici, care, într-o oarecare măsură, puteau fi doar fictive[44]. De altfel, Cicero însuşi vorbeşte într-o scrisoare către Atticus despre faptul că deţinea un volum în care adunase mai multe *prooemia* de acest fel, din care obişnuia să extragă pe cel potrivit unei scrieri anume. În scrisoarea

---

[42] Pe lângă traducerile din dialogurile lui Platon, în intervalul cuprins între anii 89-77 a. Chr. poate fi datată şi traducerea (din câte se pare doar parţială) a poemului *Phainomena* a lui Arotos, poet grec din secolul III a. Chr., influenţat de doctrina stoică.

[43] În *Tusc. disp.*, IV, 3, 7, Cicero însuşi vorbeşte despre răspândirea pe care o cunoscuseră, în lumea romană contemporană lui, tratatele în limba latină dedicate expunerii doctrinei lui Epicur (*Italiam totam occupaverunt*), fapt explicabil prin lipsa de subtilitate a acelor scrieri, care puteau fi parcurse uşor ori chiar învăţate pe dinafară şi preţuite de cei ce nu posedau o solidă cultură filosofică (*et tam facile ediscantur et ab indoctis probentur*). *Cf. ibidem*, I, 5, 13: *Epicuri ratio, quae plerisque notissima est.* Interesant este însă faptul că, atunci când Cicero critică scrierile unor epicurei, precum Amafinius sau Rabirius, ca fiind mediocre şi obscure (*e. g. Acad. post.*, I, 2, 5; *Tusc. disp.*, IV, 3, 6), nu face nici o referire la poemul lui Lucretius, ale cărui merite literare, dar şi filosofice, rămân, în tot cazul, incontestabile.

[44] Aceasta este şi opinia lui Wilhelm Süss, *Cicero, eine Einführung in seine philosophischen Schriften (mit Ausschluß der staatsphilosophischen Werke)*, Meinz – Wiesbaden, Akademie der Wissenschaften und der Literatur / Franz Steiner Verlag, 1966, exprimată în ultimul capitol al lucrării sale – „Philosophie in Rom im Jahrhundert Ciceros" (pp. 162-177). Vezi şi recenzia la scrierea în cauză – *Cicero's* Philosophica *Re-Assessed* –, publicată de A. E. Douglas în *The Classical Review*, New Series, Vol. 18, No. 1 (Mar., 1968), pp. 61-62.

respectivă, Cicero îi cere lui Atticus să îndrepte o greşeală datorată neglijenţei sale, care l-a făcut să includă în scrierea intitulată *De gloria* aceeaşi prefaţă pe care o întrebuinţase anterior şi în cartea a treia din *Academica posteriora*[45].

Faptul că enunţarea acestor posibile critici la adresa operelor sale filosofice constituie, în bună parte, doar un artificiu literar ar putea fi susţinut invocând şi mărturiile lui Cicero însuşi privitoare la receptarea favorabilă de care au avut parte mai multe dintre scrierile sale cu subiect filosofic, printre care şi dialogul *Hortensius*. Impresia lăsată de lectura acestui dialog unor intelectuali romani avizaţi în discutarea chestiunilor filosofice şi aprecierile lor favorabile par să-l fi încurajat pe Cicero în hotărârea sa de a redacta şi alte scrieri de aceeaşi factură, pentru a nu lăsa impresia că trezeşte interesul semenilor săi pentru acest domeniu fără a-l putea menţine în continuare (*ne movere hominum studia viderer, retinere non posse*)[46]. Totodată, este posibil ca buna receptare a dialogului *Hortensius* să se fi datorat şi prezenţei în cuprinsul său a multor teme şi motive specifice scrierilor protreptice, a căror finalitate era, între altele, tocmai aceea de a elogia şi promova filosofia, subliniind importanţa şi meritele ei. Prin raportarea directă la tradiţia acestor scrieri protreptice, Cicero a reuşit să aducă mai bine în atenţia contemporanilor săi nu doar o problematică filosofică anume, ci filosofia însăşi, înţeleasă nu doar ca un exerciţiu pur speculativ, ci şi ca un mod de viaţă sau ca o activitate a cărei justificare putea fi găsită nu doar în sfera vieţii civice, ci şi în cea a vieţii lăuntrice, în măsura în care oferea individului posibilitatea cunoaşterii şi edificării de sine.

Bibliografie

Ediţii de text şi traduceri

Aulu-Gelle, *Les nuits Attiques*, tome III, livres XI-XV, ed. R. Marache, Paris, 1989.

C. Lucilii Carminum reliquiae, ed. Fr. Marx, Teubner, Leipzig, 1904.

Cicero, *De finibus bonorum et malorum*, ed. H. Rackham, MacMillan, New York, 1914.

---

[45] Cicero, *Ad Att.*, XVI, 6, 4: *Nunc neglegentiam meam cognosce. „De gloria" librum ad te misi. At in eo prohoemium idem est quod in Academico tertio. Id evenit ob eam rem, quod habeo volumen prohoemiorum. Ex eo eligere soleo, cum aliquod σύγγραμμα institui. Itaque iam in Tusculano, qui non meminissem me abusum isto prohoemio, conieci id in eum librum quem tibi misi. Cum autem in navi legerem academicos, adgnovi erratum meum. Itaque statim novum prohoemium exaravi et tibi misi. Tu illud desecabis, hoc adglutinabis.*

[46] Cicero, *De finibus*, I, 1, 2; cf. *De off.*, II, 1, 2: *libri nostri complures non modo ad legendi, sed etiam ad scribendi studium excitaverunt.*

Cicero, *De natura deorum. Academica*, Harvard University Press, 1967.
Cicero's *Letters to Atticus*, 3 vol., ed. E. O. Winstedt, William Heinemann, London, 1912, 1913, 1918.
Cicéron, *Brutus*, ed. J. Martha, Les Belles Lettres, Paris, 1923.
Cicéron, *De l'Orateur*, 3 vol., ed. H. Bornecque, Les Belles Lettres, Paris, 1922, 1927, 1930.
Cicéron, *La République*, 2 vol., ed. E. Bréguet Les Belles Lettres, Paris, 1989, 1991.
Cicéron, *Les devoirs*, 2 vol., ed. M. Testard, Les Belles Lettres, Paris, 1974, 1984.
Cicéron, *Tusculanes*, 2 vol., G. Fohlen, Les Belles Lettres, Paris, 1964, 1968.
Claudii Aeliani De natura animalium libri XVII, Varia historia, Epistulae, Fragmenta, 2 vol., ed. R. Hercher, Akademische Druk- und Verlagsanstalt, Graz, 1971.
Horatius Opera, ed. F. Klingner, Walter de Gruyter, Berlin, 2008.
Livius Andronicus, Naevius, Pacuvius and Accius, în *Remains of Old Latin*, vol. II, ed. E. H. Warmington, Harvard University Press, Cambridge, 1961.
Marco Tullio Cicerone, *Ortensio*. Testo critico, introduzione, versione e commento A. Grilli, Pàtron Editore, Bologna, 2010.
Pline l'Ancien, *Histoire naturelle*, livre XIII, ed. A. Ernout, Les Belles Lettres, Paris, 1956.
Pliny, *Natural History*, vol. II, libri III-VII, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts / William Heinemann Ltd, London, 1961.
Plutarh, *Vieţi paralele*, vol. II, traducere de N. I. Barbu, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1963.
Quintilien, *Institution oratoire*, 7 vol., ed. J. Cousin, Les Belles Lettres, Paris, 1975-1980.
Sallustius, *Opere*, traducere de Nicolae Lascu, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1969.
Sancti Aureli Augustini Confessionum libri tredecim, ed. P. Knöll, CSEL, vol. 33/1, 1896.
Sancti Aureli Augustini Contra Academicos libri tres, De beata vita liber unus, De ordine libri duo, CSEL, vol. 63, 1922.

Bibliografie secundară

André, Jean-Marie, *La philosophie à Rome*, P.U.F., Paris, 1977.
Pierre Boyancé, *Les methodes de l'histoire littéraire. Cicéron et son œuvre philosophique*, în idem, *Études sur l'humanisme cicéronien*, Latomus, Bruxelles, 1970.
Cizek, Eugen, *Istoria literaturii latine*, vol. I, Corint, Bucureşti, 2003.
Douglas, A. E., *Cicero's Philosophica Re-Assessed*, în „The Classical Review", Vol. 18/1, 1968, pp. 61-62.
Grimal, Pierre, *Literatura latină*, traducere de Mariana şi Liviu Franga, Teora, Bucureşti, 1997.
MacKendrick, Paul, *The Philosophical Books of Cicero*, Duckworth, London, 1989.

Morford, Mark, *The Roman Philosophers. From the Time of Cato the Censor to the Death of Marcus Aurelius*, Routledge, London and New-York, 2003.

Powell, J. G. F., *Cicero's Philosophical Works and their Background*, în *Cicero the Philosopher. Twelve Papers*, ed. by J. G. F. Powell, Oxford University Press, 1995, pp. 1-35.

Süss, Wilhelm, *Cicero. Eine Einführung in seine philosophischen Schriften (mit Ausschluß der staatsphilosophischen Werke)*, Franz Steiner Verlag, Meinz – Wiesbaden, 1966.

Testard, Maurice, *Observations sur la pensée de Cicéron, orateur et philosophe. Consonances avec la tradition judéo-chrétienne. I.* Amplificatio *et* contemplatio *jusqu'au* De republica, în „Revue des études latines", 77, 1999, pp. 50-71.

Zetzel, J. E. G., *Cicero and the Scipionic Circle*, în „Harvard Studies in Classical Philology", 76, 1972, pp. 173-179.

Cicero, *De natura deorum, Academica*, Harvard University Press, 1967.
[illegible]
Cicéron, *De l'orateur*, 3 vol., ed. H. Bornecque, Les Belles Lettres, Paris, 1922-1930.
[illegible]
Cicéron, [illegible] 2 vol., ed. M. Testard, Les Belles Lettres, Paris, [illegible]
[illegible]
[illegible] Graz, 1961.
[illegible]
Livius Andronicus, Naevius, Pacuvius and Accius, in *Remains of Old Latin*, vol. II, ed. E. H. Warmington, Harvard University Press, Cambridge, 1961.
Marco Tullio Cicerone, *Orator*. Testo critico, introduzione, versione e commento A. Grilli, Pàtron Editore, Bologna, [illegible]
Pline l'Ancien, *Histoire naturelle*, livre XIII, ed. A. Ernout, Les Belles Lettres, Paris, 1956.
Pliny, *Natural History*, vol. II, libri III-VII, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts / William Heinemann Ltd, London, 1961.
Plutarh, *Vieţi paralele*, vol. II, traducere de N. I. Barbu, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1963.
Quintilien, *Institution oratoire*, 7 vol., ed. J. Cousin, Les Belles Lettres, Paris, 1975-1980.
Sallustius, *Opere*, traducere de Nicolae Lascu, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1969.
Sancti Aureli Augustini Confessionum libri tredecim, ed. P. Knöll, CSEL, vol. 33/1, 1896.
Sancti Aureli Augustini Contra Academicos libri tres, De beata vita liber unus, De ordine libri duo, CSEL, vol. 63, 1922.

Bibliografie secundară

André, Jean-Marie, *La philosophie à Rome*, P.U.F., Paris, 1977.
Pierre Boyancé, *Les méthodes de l'histoire littéraire. Cicéron et son œuvre philosophique*, în idem, *Études sur l'humanisme cicéronien*, Latomus, Bruxelles, 1970.
Cizek, Eugen, *Istoria literaturii latine*, vol. I, Corint, Bucureşti, 2003.
Douglas, A. E., *Cicero's Philosophica Re-Assessed*, în „The Classical Review", Vol. XII, 1962, pp. 61-62.
Grimal, Pierre, *Literatura latină*, traducere de Mariana şi Liviu Franga, Teora, Bucureşti, 1997.
MacKendrick, Paul, *The Philosophical Books of Cicero*, Duckworth, London, 1989.

DECALOGUL PAIDEIC QUINTILINIAN
SUB SPECIE AETERNITATIS

Mihaela Paraschiv

Résumé

Marcus Fabius Quintilianus, illustre rhéteur et pédagogue latin du I[er] *siècle après J. C., est l'auteur d'un préstigieux manuel sur l'éducation rhétorique,* Institutio oratoria (l'Institution oratoire), *en douze livres (qui nous sont intégralement parvenus), le fruit de ses vingt annés d'experience didactique (il fut le premier orateur qui monta dans une chaire officielle de rhétorique, en se consacrant entierement à l'enseignement publique), dont l'influence sur l'instruction scolaire se prolongea pendant des siècles. Dans le deuxième livre de cette grande œuvre, dans le chapitre* De moribus et officiis praeceptoris (« Au sujet de mœurs et de devoirs du professeur »), *Quintilien se montre préocupé de configurer le prototype du professeur idéal et en formule des préceptes qui peuvent se constituer dans un vrai décalogue paideique, parfaitement actuel, que nous discutons dans cet article.*

În dialogul „Despre stat" (*De republica*), Cicero afirmă că istoricul grec Polybios, bun cunoscător şi admirator al instituţiilor romane, acuza totuşi, ca o neglijenţă a acestora, lipsa unei legiferări oficiale în privinţa educaţiei: „În privinţa educaţiei copiilor de condiţie liberă, domeniu în care grecii au depus eforturi zadarnice şi singurul în care Polybios, oaspetele nostru, acuză neglijenţa instituţiilor noastre, [romanii] nu au vrut la început să existe o educaţie anume, fie una stipulată în legi, fie ea şi publică, fie una valabilă pentru toţi"[1]. Acuzaţia lui Polybios, trăitor o vreme la Roma ca ostatic (168-150 a. C.), pare a viza slaba organizare a învăţământului public din secolul II a. C. şi lipsa unui sistem educativ oficial, coerent şi unitar, lucru pe care şi Cicero îl constata în secolele anterioare. În fragmentul citat, este uşor sesizabilă părerea lui Cicero asupra ineficienţei educaţiei greceşti, iar, în alt context din acelaşi dialog, el se arată chiar indignat de promiscuitatea din gimnaziile grecilor: „Cât e

[1] Cicero, *De republica*, IV, 3: *Principio disciplinam puerilem ingenuis, de qua Graeci multum frustra laborarunt, et in qua una Polybius noster hospes nostrorum institutorum neglegentiam accusat, nullam certam aut destinatam legibus aut publice etiam aut unam omnium esse voluerunt.*

de absurdă practicarea exercițiilor de către tineri în gimnazii! Cât e de ușuratică acea instrucție militară a efebilor! Ce de contacte trupești și iubiri neîngrădite și slobode!"[2]. Această exclamație e în spiritul binecunoscutului conservatorism roman, care, după informația lui Suetonius, a dus la emiterea unor severe documente oficiale, care interziceau penetrarea influenței grecești în educația tradițională romană; într-unul din ele, se spunea: „Strămoșii noștri au stabilit cele ce voiau să învețe copiii lor și ce școli să frecventeze. Lucrurile astea noi, care sunt înafara tradiției și a uzanței strămoșești, nici nu plac și nici nu par a fi morale. De aceea, atât celor care dețin aceste școli, cât și celor care au decis să vină [să predea] în ele, se pare că trebuie să li se facă cunoscută părerea noastră, aceea că nouă [aceste lucruri] nu ne plăc"[3].

Avem a face, prin urmare, cu o confruntare de mentalități, firească în principiu și doar vremelnic prohibitivă, căci, în timp, romanii vor fi definitiv seduși de achizițiile spirituale ale grecilor, între care se vor număra și cele ce țin de educație. Acest lucru este dovedit, între altele, și de cristalizarea unei preceptive educaționale, în care rigorismul mentalului roman se îmbină în chip fericit cu supletea celui grec, autorul acestei reușite osmoze fiind, în secolul I p. C., retorul și profesorul *Marcus Fabius Quintilianus*. În ampla sa lucrare „Educația oratorică" (*Institutio oratoria*), în 12 cărți, pe fondul discuției de ansamblu despre formarea oratorului desăvârșit, este configurată și o deontologie pedagogică, considerată în posteritate drept unul dintre fundamentele educației europene.

După informația aceluiași Suetonius, Vespasianus a fost cel dintâi împărat care a creat, în secolul I p. C., un învățământ retoric de stat și a cerut să li se plătească profesorilor de retorică, greci și latini, din visteria publică, un stipendiu anual de 10.000 de sesterți, o sumă considerabilă comparativ cu cei 2000 de sesterți primiți anual de retorii din școlile particulare[4]. Hieronymus afirmă că, în cadrul acestui generos proiect, lui Quintilianus i-a fost încredințată de către împărat conducerea catedrei de retorică latină, fiind „cel dintâi care a beneficiat la Roma de o școală

[2] *Ibidem*, IV, 4: *Iuventutis vero exercitatio quam absurda in gymnasiis! quam levis epheborum illa militia! quam contrectationes et amores soluti et liberi!*

[3] Suetonius, *De rhetoribus*, 1: *Maiores nostri, quae liberos suos discere et quos in ludos itare vellent, instituerunt. Haec nova, quae praeter consuetudinern ac morem maiorum fiunt, neque placent neque recta videntur. Quapropter et iis qui eos ludos habent, et iis qui eo venire censuerunt, videtur faciundum ut ostenderemus nostram sententiam, nobis non placere.*

[4] Idem, *De vita XII Caesarum, Divus Vespasianus*, XVIII: *Primus e fisco Latinis Graecisque rhetoribus annua centena constituit.*

publică şi de un salariu [plătit] din visteria statului"[5]. În cei 20 de ani de carieră didactică, Quintilianus a contribuit la formarea unor mari oratori şi literaţi ai epocii, precum Plinius Iunior, Suetonius, Iuvenalis, Tacitus, iar prestigiul său didactic a avut parte de un entuziast elogiu din partea epigramistului Martialis: „Quintilian, supremă călăuză a tinerimii şovăitoare, Quintilian, glorie a togii romane"[6]. Despre demersul lui Quintilianus de a revigora arta retorică şi educaţia în spiritul ei, căzute în desuetudine în epoca imperială, se pronunţă elogios S. J. Aubrey Gwynn: „Quintilianus a încercat să reintroducă puţin din idealismul timpurilor vechi. Oratoria politică era moartă şi toată lumea ştia la Roma că aşa era, dar Quintilianus a ales în mod deliberat arta oratorică a generaţiilor trecute ca ideal al său de educaţie"[7].

Alcătuită din perspectiva şi cu experienţa unui practician şi dascăl al elocinţei, lucrarea lui Quintilianus reprezintă o sistematizare a educaţiei clasicizante, o pledoarie insistentă pentru o instruire complexă, enciclopedică, singura care poate conduce progresiv la obţinerea unor performanţe declamatorii şi, în ultimă instanţă, la o prestigioasă afirmare în orice domeniu. Dedicată prietenului său, avocatul Victorius Marcellus, în scopul instruirii fiului acestuia, *Institutio oratoria* va fi recunoscută, în secolele subsecvente, drept un preţios ghid paideic universal, un beneficiu ereditar *sub specie aeternitatis*. Considerând educaţia copilului drept principala preocupare a părinţilor şi a statului, Quintilianus urmăreşte progresia ei de la naştere până la adolescenţă, recomandând ca nici o etapă de dezvoltare să nu rămână necontrolată. El e de părere că orice persoană este aptă a se forma şi a evolua din punct de vedere intelectual şi că educaţia are rolul de a corecta punctele slabe ale înzestrării naturale; „nu există nimeni care să nu fi obţinut ceva prin studiu"[8], afirmă Quintilianus, polemizând cu cei ce considerau educaţia drept apanajul celor strălucit dotaţi intelectual; cei care nu au îndreptăţit speranţele puse în ei nu de dotare naturală au dus lipsă, ci de grijă, crede el, responsabilizând autoritar atât părinţii, cât şi dascălii. Preceptele formulate în privinţa celor din urmă configurează un adevărat decalog paideic, de o incontestabilă actualitate, însumând calităţile etice,

[5] Hieronymus, *Chronicon*: *qui primus Romae publicam scholam et salarium e fisco accepit;* vezi şi G. A. Kennedy, *A New History of Classical Rhetoric*, Princeton, Princeton University Press, 1994, p. 177.

[6] Martialis, *Epigrammata*, II, 90: *Quintiliane, vagae moderator summe iuventae,/ Gloria Romanae, Quintiliane, togae.*

[7] S. J. Aubrey Gwynn, *Roman Education from Cicero to Quintilian*, New York, Teachers College Press, 1926, p. 188.

[8] M. Fabius Quintilianus, *Institutio oratoria*, II, 1, 3: *nemo reperitur qui sit studio nihil consecutus.*

profesionale şi pedagogice pretinse unui dascăl. Iată care sunt cele 10 exigenţe majore formulate de Quintilanus în cartea a II-a a lucrării, în capitolul intitulat „Despre moravurile şi îndatoririle profesorului" (*De moribus et officiis praeceptoris*), selectate dintr-o suită de precepte, care se succed în ordine, decurg unele din altele şi, deseori, se repetă într-o altă formulare, alcătuind osatura unei autentice deontologii pedagogice:

1. „Aşadar, înainte de toate, [profesorul] trebuie să-şi asume faţă de elevii săi sufletul unui părinte şi să considere că ţine locul celor care i-au încredinţat copiii" (II, 2, 4-5: *Sumat igitur ante omnia parentis erga discipulos suos animum, ac succedere se in eorum locum a quibus sibi liberi tradantur existimet*). Ipostaza parentală pretinsă de Quintilianus profesorului, ca premisă a constructului său pedagogic, este în directă legătură cu opinia sa că educaţia trebuie să înceapă de la o vârstă fragedă, când copilul are încă nevoie de căldura protecţiei familiale; în acest sens, el pune în discuţie şi controversata problemă a avantajului sau dezavantajului instrucţiei domestice faţă de cea publică: „Prin urmare, trebuie dezbătută aici în modul cel mai serios problema dacă e mai de folos ca cel ce învaţă să rămână acasă şi între cei patru pereţi ai săi sau să fie încredinţat mulţimii din şcoli şi unor profesori aflaţi cumva la dispoziţia tuturor"[9]. Quintilianus e adeptul instrucţiei publice, replicând celor ce considerau că acasă copilul beneficiază de întreaga atenţie a unui pedagog şi că în şcoli moravurile se corup, prin sugestiva comparaţie a vocii profesorului cu soarele: „vocea profesorului nu e ca o cină care ajunge mai puţin fiecăruia, dacă sunt mai mulţi, ci e aidoma soarelui, care dăruieşte tuturor aceeaşi lumină şi căldură"[10]. În încheierea dezbaterii pe această temă, Quintilianus enumeră avantajele instrucţiei publice: 1. îl obişnuieşte pe copil cu societatea; 2. îi formează spiritul competitiv; 3. profesorii sunt mai stimulaţi de un număr mai mare de elevi şi au mai mult elan, antrenându-şi elevii într-o activitate emulativă şi constructivă.

2. „Să nu aibă el însuşi vicii şi să nu le tolereze!"(II, 2, 5: *Ipse nec habeat vitia, nec ferat!*). Trebuie precizat că e vorba atât de unele defecte morale, cât şi lingvistice, căci autorul se ocupă de cele mai frecvente stâlciri ale cuvintelor latine, la nivel fonetic şi grafic, explicabile şi prin faptul că majoritatea profesorilor era alofonă, cei mai numeroşi fiind pedagogii greci, pentru care latina nu era limba maternă. În privinţa defectelor morale, luând atitudine faţă de cei ce pretindeau că şcoala îi

---

[9] *Ibidem*, II, 2, 1: *Hoc igitur potissimum loco tractanda quaestio est, utiliusne sit domi atque intra privatos parietes studentem continere, an frequentiae scholarum et velut publicatis praeceptoribus tradere.*

[10] *Ibidem*, I, 2, 14: *non enim vox illa praeceptoris ut cena minus pluribus sufficit, sed ut sol universis idem lucis colorisque largitur.*

viciază pe copii, Quintilianus e de părere că, dacă profesorii sunt atent selectaţi, copiii nu pot lua viciile de la ei, ci mai degrabă din familie, dacă sunt neglijaţi de părinţi sau pedagogi: „dacă acasă sunt lăsaţi în voia lor şi li se face pe plac, ei nu iau viciile din şcoli, ci le aduc la şcoală”[11]. Pretinzând pedagogului o moralitate exemplară, desemnată prin sintagma *sanctitas docentis*, Quintilianus o consideră garanţia oricărei posibile vătămări morale a copiilor de vârstă fragedă.

3. „Severitatea lui să nu fie supărătoare, blândeţea să nu-i fie molatecă, pentru a nu se naşte dintr-una aversiune, dintr-alta, dispreţ” (II, 2, 5: *Non austeritas eius tristis, non dissoluta sit comitas, ne inde odium, hinc contemptus oriatur*). Acest important precept e fondat pe ideea de moderaţie comportamentală, în spiritul mentalităţii romane, care dezavua excesele în orice privinţă. Îmbinarea dintre severitate (*austeritas, severitas, gravitas*) şi blândeţe (*comitas*) era pentru antici trăsătura fundamentală a unui caracter viguros, demn de consideraţie şi de prestigiu social. Cicero admira această trăsătură la doi oratori de prestigiu ai Romei: „Crassus, în marea lui blândeţe, avea şi destulă severitate, iar lui Scaevola, în marea lui severitate, nu-i lipsea totuşi blândeţea”[12]; el face aceeaşi apreciere elogioasă şi la adresa marelui general roman Q. Fabius Maximus Cunctator, adversarul lui Hannibal: „în acel bărbat sălăşluia severitatea combinată cu blândeţea”[13]. În aceeaşi idee, şi Quintilianus recomandă profesorului să-şi asigure respectul elevilor, neexagerând nici atunci când îi critică, nici atunci când îi laudă, pentru că prima atitudine are drept consecinţă aversiunea faţă de învăţătură şi de profesor, cea de-a doua, mulţumirea de sine şi o atitudine dispreţuitoare faţă de profesorul prea conciliant. Această recomandare are un real ecou în didactica actuală în identificarea cauzelor motivării şi ale demotivării elevilor faţă de actul educaţional.

4. „Cea mai mare parte a conversaţiei sale [cu elevii] să se axeze pe ceea ce e moral şi bun: căci, cu cât mai des îi va povăţui, cu atât mai rar îi va pedepsi” (II, 2, 5: *Plurimus ei de honesto ac bono sermo sit: nam quo saepius monuerit, hoc rarius castigabit*). Aspectul moral al actului didactic este prioritar, în opinia lui Quintilianus, pentru formarea caracterului elevilor în spiritul celor două principii etice fundamentale în morala stoică, *honestum ac bonum*. În această privinţă, Quintilianus avea ca reper opiniile unor prestigioşi

---

[11] *Ibidem*, I, 2, 8: *inde soluti ac fluentes non accipiunt ex scholis mala ista, sed in scholam adferunt.*

[12] Cicero, *Brutus*, 40, 148:*Crassus in summa comitate habebat etiam severitatis satis, Scaeuolae multa in severitate non deerat tamen comitas.*

[13] Idem, *Cato Maior de senectute*, IV, 10: *erat enim in illo uiro comitate condita gravitas.*

înaintaşi: în tratatul „Despre îndatoriri" (*De officiis*), dedicat fiului său Marcus, Cicero dădea următoarea definiţie conceptului de *honestum*: „În general, acea moralitate, pe care o pretindem unui suflet nobil şi măreţ, e rezultatul tăriei sufleteşti, nu trupeşti. Totuşi trupul trebuie în aşa fel exersat şi format, încât să poată da ascultare judecăţii şi raţiunii în rezolvarea unor probleme şi în acceptarea efortului. Iar acea moralitate, la care aspirăm, a fost pusă pe de-a-ntregul [de filosofi] în grija pentru suflet şi în cugetare"[14]; asociind cele două concepte etice, şi Seneca era de părere că „binele suprem constă în moralitate" (*Summum bonum est quod honestum est*).

5. „Să fie simplu în predare, răbdător la trudă, mai degrabă perseverent decât lipsit de măsură" (II, 2, 5-6: *Simplex in docendo, patiens laboris, adsiduus potius quam inmodicus*). Exigenţa aceasta vizează atât calitatea predării, cât şi cantitatea cunoştinţelor predate, Quintilianus fiind de părere că atât excesul de cunoştinţe, cât şi lipsa lor sunt un defect, dar îl consideră mai grav pe cel ce constă în lipsă. De aceea, el recomandă părinţilor să se ferească de un profesor slab pregătit (*magister aridus*), motivând că din preaplinul de cunoştinţe, căpătate la vârsta şcolară, anii vor ciopli, iar raţiunea va şlefui, în schimb lipsa acestora va fi greu de recuperat ulterior. În această privinţă, el polemizează cu acei părinţi care nu erau de acord ca elevii să aibă continuu parte de un profesor remarcabil (*praeceptor eminentissimus*), excesiv de erudit, preferând unul mediocru, pe motiv că „o mediocritate convenabilă a profesorului ar fi, pe de o parte, mai accesibilă pentru înţelegere şi imitare, pe de altă parte, mai puţin pretenţioasă în înfruntarea neplăcerilor [deprinderii] cunoştinţelor elementare"[15].

6. „Să răspundă cu bunăvoinţă celor ce pun întrebări, iar pe cei ce nu pun întrebări să-i iscodească el mai abitir" (II, 2, 6: *Interrogantibus libenter respondeat, non interrogantes percontetur ultro*). Acest precept este formulat în descendenţa maieuticii socratice, bazată pe arta de a pune şi a primi întrebări (erotetica), în scopul aflării adevărului, care stă şi la baza conversaţiei de tip euristic din metodologia modernă. De altfel, în alt loc, Quintilianus precizează: „Profesorul va trebui să nu se limiteze la predare, ci să adreseze deseori întrebări şi să

---

[14] Cicero, *De officiis*, I, 79: *Omnino illud honestum, quod ex animo excelso magnificoque quaerimus, animi efficitur, non corporis viribus. Exercendum tamen corpus et ita afficiendum est, ut oboedire consilio rationique possit in exsequendis negotiis et in labore tolerando. Honestum autem id, quod exquirimus, totum est positum in animi cura et cogitatione.*

[15] Quintilianus, *Institutio oratoria*, II, 3, 1-2: *magis sit apta mediocritas praeceptoris cum ad intellectum atque imitationem facilior, tum ad suscipiendas elementorum molestias minus superba.*

pună la încercare judecata elevilor. În felul acesta, cei ce-l ascultă nu vor fi nepăsători şi nici cele spuse nu le vor trece pe lângă ureche; totodată ei vor fi îndrumaţi spre ceea ce se doreşte de la acest [procedeu], anume să afle ei înşişi [adevărul] şi să înţeleagă"[16].

7. „În îndreptarea celor ce vor trebui corectate să nu fie necruţător şi câtuşi de puţin jignitor; căci asta îi îndepărtează de fapt pe mulţi de la intenţia de a studia, fiindcă unii [profesori] mustră în aşa fel, de parcă ar urî" (II, 2, 7: *In emendando quae corrigenda erunt non acerbus minimeque contumeliosus; nam id quidem multos a proposito studendi fugat, quod quidam sic obiurgant quasi oderint*). Este formulată, astfel, exigenţa unei atitudini ferme, dar lipsite de ostilitate, a profesorului faţă de greşelile inerente ale tinerilor săi discipoli. De altfel, şi Cicero, în tratatul *De officiis*, vorbea în principiu despre nevoia de a se recurge, uneori, la mustrare (*obiurgatio*), fără a se ajunge însă la mânie: „Şi mustrările se dovedesc uneori necesare, la adresa celor la care trebuie, poate, ridicată mai mult vocea sau trebuie făcut uz de mai multă asprime verbală, şi, mai mult, acest lucru trebuie făcut astfel încât să părem supăraţi că o facem. Dar, aşa cum rareori şi fără voie ajungem să dăm foc sau să rănim, tot aşa apelăm la acest fel de a pedepsi, şi nu o facem vreodată decât în caz de nevoie, dacă nu se va găsi alt remediu; totuşi, mânia, în prezenţa căreia nimic nu se poate face cu îndreptăţire şi chibzuinţă, trebuie să stea cât mai departe [de noi]"[17]. Reţinem, în această privinţă, şi o altă recomandare a lui Quintilianus: „Fără a fi irascibil, [profesorul] să nu treacă totuşi cu vederea cele ce vor trebui îndreptate"[18].

8. „Să spună el însuşi zilnic ceva, chiar mai multe lucruri, pe care elevii să le reţină. Căci, deşi pune la dispoziţie, prin lectură destule exemple de imitat, totuşi mai deplin şi mai aparte hrăneşte acea «voce vie», cum se spune, a profesorului pe care elevii, dacă au fost bine educaţi, îl şi

---

[16] *Ibidem*, II, 5, 13: *Neque solum haec ipse debebit docere praeceptor, sed frequenter interrogare et iudicium discipulorum experiri. Sic audientibus securitas aberit nec quae dicentur superfluent aures: simul ad id perducentur quod ex hoc quaeritur, ut inveniant ipsi et intellegant.*

[17] Cicero, *De officiis*, I, 136: *Obiurgationes etiam nonnumquam incidunt necessariae, in quibus utendum est fortasse et vocis contentione maiore et verborum gravitate acriore, id agendum etiam, ut ea facere videamur irati. Sed ut ad urendum et secandum, sic ad hoc genus castigandi raro invitique veniemus, nec unquam nisi necessario, si nulla reperietur alia medicina, sed tamen ira procul absit, cum qua nihil recte fieri, nihil considerate potest.*

[18] Quintilianus, *Institutio oratoria*, II, 2, 5: *Minime iracundus, nec tamen eorum quae emendanda erunt dissimulator.*

iubesc, îl şi respectă. Abia de poate fi spus cu cât mai bucuros îi imităm pe cei pe care-i preţuim" (II, 2, 8: *Ipse aliquid, immo multa cotidie dicat quae secum auditores referant. Licet enim satis exemplorum ad imitandum ex lectione suppeditet, tamen viva illa, ut dicitur, vox alit plenius, praecipueque praeceptoris quem discipuli, si modo recte sunt instituti, et amant et verentur. Vix autem dici potest quanto libentius imitemur eos quibus favemus*). E pertinentă, aici, ideea importanţei exemplului magisterial pe parcursul intelectual şi afectiv al relaţiei dintre profesor şi elev, care are un serios efect motivaţional pentru cel din urmă. În acest fel, Quintilianus confirmă celebra aserţiune senecană „Lung e drumul [spre cunoaştere] prin sfaturi, scurt şi eficace prin exemple"[19], preluată şi acreditată în posteritate de Jan Amos Comenius, întemeietorul didacticii ca disciplină pedagogică (în celebra sa lucrare *Didactica Magna*, publicată în 1657).

9. „Va trebui însă ca acest profesor să fie un bun vorbitor, chiar un om înţelept şi ştiutor într-ale predării, în stare să se coboare la nivelul învăţăcelului, şi, întocmai ca un drumeţ iute de picior, dacă se întâmplă a călători cu unul mai neajutorat, să-i dea mâna, să-şi încetinească pasul şi să nu înainteze mai mult decât e în stare tovarăşul său de drum" (II, 3, 7-8: *Sed hunc disertum praeceptorem prudentem quoque et non ignarum docendi esse oportebit, summittentem se ad mensuram discentis, ut velocissimus quoque, si forte iter cum parvolo faciat, det manum et gradum suum minuat nec procedat ultra quam comes possit*). Comparaţia din acest fragment induce un nou precept, deosebit de actual, acela al adaptării predării la vârsta şcolară, la nivelul intelectual şi la capacităţile somatice ale elevilor.

10. „Prin urmare, cel care, după exemplul homericului Phoenix, îi învaţă pe copii să vorbească şi să se poarte, să fie cu totul remarcabil atît prin elocinţă, cât şi prin comportament!" (II, 3, 12: *Sit ergo tam eloquentia quam moribus praestantissimus qui ad Phoenicis Homerici exemplum dicere ac facere doceat*). Această ultimă exigenţă, formulată ca o concluzie la cele precedente, este corolarul deontologiei pedagogice quintiliniene, o replică la idealul ciceronian al oratorului desăvârşit; acesta nu se poate forma, o spune desluşit Quintilianus, fără să fi avut un dascăl remarcabil,

---

[19] Seneca, *Epistulae morales ad Lucilium*, I, 6, 5: *Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla;* la Quintilianus apare în varianta *Longum et difficile iter est per praecepta, breve et efficax per exempla*, citată astfel şi de Comenius.

asemenea lui Phoenix, preceptorul şi prietenul lui Achiles din epopeea homerică[20].

Ca o concluzie la cele de mai sus, vom cita o apreciere elogioasă, formulată şase secole mai târziu de Cassiodorus, în lucrarea „Despre artele şi învăţăturile din scrierile liberale"(*De artibus ac disciplinis liberalium litterarum*), cu privire la meritul lui Quintilianus de a-şi fi transpus întreaga experienţă didactică într-o amplă şi persuasivă preceptivă pedagogică: „Quintilianus, un profesor eminent, care, după efluviile [retorice] ciceroniene, a fost capabil să prezinte în mod deosebit tot ceea ce a predat, a arătat că bărbatul merituos şi priceput în arta vorbirii, pe care dorinţele întregii cetăţi l-ar putea chema pe drept în apărarea ei, trebuie format, luându-l din fragedă copilărie, cu aportul tuturor artelor şi învăţăturilor din scrierile de vază" (*Quintilianus, doctor egregius, qui post fluuios Tullianos singulariter ualuit implere quae docuit, uirum bonum dicendi peritum a prima aetate suscipiens per cunctas artes ac disciplinas nobilium litterarum erudiendum esse monstrauit, quem merito ad defendendum totius ciuitatis uota requirerent)*.

Bibliografie

Aubrey Gwynn, S. J. , *Roman Education from Cicero to Quintilian*, New York, Teachers College Press, 1926.

Aubriot, Danièle, *Remarques sur le personage de Phénix au chant IX de l'«Iliade»*, *Bulletin de l'Association Guillaume Budé: Lettres d'humanité*, vol. 43, 1984, p. 339-362.

Kennedy, G. A., *A New History of Classical Rhetoric*, Princeton, Princeton University Press, 1994.

[20] Vezi şi Danièle Aubriot, *Remarques sur le personage de Phénix au chant IX de l'«Iliade»*, *Bulletin de l'Association Guillaume Budé: Lettres d'humanité*, vol. 43, 1984, p. 339-362.

asemenea lui Phoenix, preceptorul și prietenul lui Achile din epopeea homerică.

În concordanță cu cele de mai sus, vom cita o apreciere a lui [illegible], formulată câteva secole mai târziu de Cassiodorus în lucrarea *Despre artele și învățăturile din scrierile liberale* (De artibus ac disciplinis liberalium litterarum), cu privire la meritul lui Quintilian de a-și fi transpus întreaga experiență didactică într-o amplă și [illegible] prezentare pedagogică: „Quintilianus, un profesor eminent, care, [illegible], a fost capabil să prevadă în mod [illegible] [illegible] a arătat că bărbatul înțelept [illegible] vorbirii, pe care [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] înfățișându-i [illegible] imaginea copilăriei, cu aportul tuturor artelor și disciplinelor din [illegible] de viață" (Quintilianus, doctor egregius, qui post fluvios [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] monstravit, quem [illegible] disciplinarum [illegible] [illegible]).

Bibliografie

Aubrey Gwynn, S. J., *Roman Education from Cicero to Quintilian*, New York, Teachers College Press, 1966.

[illegible] [illegible], Bulletin de l'Association Guillaume Budé [illegible], 1984, 4, p. 395-[illegible].

Kennedy, G. A., *A New History of Classical Rhetoric*, Princeton University Press, 1994.

---

[14] Vezi și Daniela [illegible], [illegible] chant IX de l'Iliade", Bulletin de l'Association Guillaume Budé, Lettres d'humanité, vol. 43, 1984, p. 359-362.

PĂRINŢII BISERICII DESPRE VALORIFÍCAREA FILOZOFIEI ANTICE ÎN EDUCAŢIA TINERILOR

Liviu Petcu

Abstract

One of the greatest merits of the Holy Fathers is that of keeping and transmitting to the modern world the antique literature and the spiritual conquests of the ancient world. Having saved what was most precious and useful of its goods and having avoided that humanity start from the beginning the long, tiring experience of a total recivilization with a superfluous immolation, is the merit of Christianity, and mostly that of the Fathers.

The patristic culture, appeared and developed at the springs of antique culture, is not a restrictive culture, but a signally selective one (Plato, Aristotle, Porfirio and Cicero are used with a temperate dosage), guiding itself after this principle: take from others just as the bee takes nectary from flowers, following the memorable words of Saint Basil the Great and Saint Gregory the Theologian. Sometimes, for example in the catechetic school of Alexandria, the principle according to which before the appropriation of the Holy Scriptures and the receiving of baptism the acquirement of profane culture was necessary, a thing done by almost all the Fathers of the Church, was recommended and practiced. The problems of the patristic culture were numerous and complex: theology, anthropology, education, sociology, cult, history, varied mission, sacred oratory, philokalia, literary art in prose and verse etc., but the controversial and dialogue works are among the most interesting and attractive. Even though they proved fierce adversaries of paganism, the Fathers have still experienced some resemblances between the Christian and the Hellenic doctrines - firstly because the analogies were sometimes astounding and secondly, because of missionary tactics reasons. From the contact of the two cultures, the future of Christianity was clear. If after all the Christian culture thrived, it is first and foremost due to its divine origins.

Philosophia antiqua et philosophia christiana. Exortaţii către tineri

Unul dintre marile merite ale Sfinţilor Părinţi este acela că au păstrat şi au transmis lumii moderne literatura antică şi cuceririle spirituale ale lumii vechi. E meritul creştinismului, cu precădere al

Părinţilor, de a fi salvat, astfel, ceea ce era mai preţios şi mai util din bunurile acestora şi „de a fi evitat ca omenirea să reia de la capăt experienţa lungă, obositoare, a unei totale recivilizări, cu o superfluă imolaţie”[1].

Părinţii Bisericii, în general, nu vor renega interconexiunea dintre gândirea lor şi filozofia clasică. Concepţiile şi categoriile filozofice au devenit o proprietate comună în epoca marilor Părinţi ai Bisericii şi au fost extensiv utilizate de gânditori creştini şi necreştini în egală măsură. Totuşi, aspectul cel mai important, care ar trebui subliniat aici, este că utilizarea limbajului filozofic de către Părinţii Bisericii nu este un semn de sărăcie şi improvizaţie spirituală, ci, dimpotrivă, demonstrează un profund sens al „istoricităţii”, un profund respect pentru istoria în cadrul căreia *Magnales Dei* sunt intrinsec înlănţuite şi unite în marea schemă a mântuirii umanităţii. Utilizarea filozofiei greceşti în domeniul credinţei creştine şi pietăţii creştine ar trebui interpretată în lumina continuităţii istorice a creştinismului şi ca mărturie imperativă a dimensiunii creştinismului spre trecut. De aceea vorbeşte Sfântul Părinte al Nyssei de învăţarea seculară ca πλοῦτος[2], în sensul de bogăţie şi comoară, care, la momentul potrivit, era oferită ca dar şi podoabă Bisericii lui Dumnezeu. Etica, fizica, geometria, astronomia, logica – toate ar trebui să înfrumuseţeze templul divin al tainei.

Niciun alt Părinte al celui de-al IV-lea secol creştin nu a utilizat atât de extensiv filozofia precum Sfântul Grigorie de Nyssa (335 - 395 d. Hr.), în strădania sa de a aduce misterele credinţei mai aproape de înţelegerea umană. El aseamănă filozofia miresei din cartea veterotestamentară *Cântarea Cântărilor*, pentru că ne învaţă ce atitudine trebuie să luăm faţă de Divin[3]. Este adevărat, nu ezită să critice filozofia păgână şi să o compare cu o fiică stearpă şi searbădă a regelui egiptean (Ieş. 2, 1-10). Şi, totuşi, el consideră că are obligaţia de a utiliza discret înţelepciunea păgână. Aşa cum comorile egiptenilor erau destinate a servi unui scop mai bun în mâinile copiilor Israelului, tot aşa înţelepciunea trebuie să fie mântuită din legătura filozofiei păgâne, pentru a fi angajată în slujba vieţii mai înalte a virtuţii. În aceasta, ca şi în întreaga sa atitudine faţă de filozofie, arhipăstorul Nyssei se demonstrează a fi un urmaş fidel al lui Origen. Bineînţeles, episcopul nyssean ştie prea bine că filozofia nu poate

---

[1] T. M. Popescu, *Istoria creştinismului ca istorie a culturii*, Bucureşti, 1927, p. 22.

[2] *De vita Moysis*, ed. de H. Musurillo, Leiden, 1964, p. 68-69; a se vedea şi George S. Bebis, *Gregory of Nyssa's* De vita Moysis: *A Philosophical and Theological Analysis*, în „The Greek Orthodox Theological Review”, Vol. XII, Nr. 3, 1967, p. 374.

[3] *In Canticum Canticorum*, Omilia 6, P. G. XLIV, col. 885B.

fi independentă şi absolută. El menţionează că nouă, creştinilor, nu ni se permite să afirmăm ce ne place, căci noi luăm Sfânta Scriptură ca regulă şi măsură a fiecărei teorii. Aprobăm doar ceea ce poate fi armonizat cu intenţia scrierilor sfinte ale Scripturii[4]. Deci, Biblia este pentru el ghidul raţiunii, criteriul adevărului şi un avantaj asupra înţelepciunii păgânilor[5]. Ca rezultat, tot ceea ce a fost util, el şi-a însuşit, şi tot ceea ce era lipsit de „profit", a îndepărtat.

Cultura patristică o continuă pe cea antică, transmiţând din ea idei, probleme, texte şi chiar opere întregi în limbile greacă şi latină.

Cunoscători desăvârşiţi ai culturii păgâne, Părinţii Bisericii citează din literatura elenă. Mai mult decât atât, graţie evoluţiei de câteva secole a literaturii creştine, graţie imitaţiei şi emulaţiei faţă de cea profană, dar mai ales graţie propriului geniu, Sfinţii Părinţi ai secolului al IV-lea au creat o literatură clasică, în stare să înfrunte mileniile şi să satisfacă spiritele cele mai alese. Din contactul celor două literaturi a ieşit cea mai frumoasă floare, aceea a umanismului creştin[6].

Cultura patristică, apărută şi dezvoltată la izvoarele culturii antice, nu este o cultură restrictivă, ci este una eminamente selectivă (sunt folosiţi cu dozaj sobru Platon, Aristotel, Porfiriu, Cicero[7]), ghidându-se după principiul: să iei de la alţii cum ia albina nectarul din flori, după cuvintele memorabile ale Sfinţilor Vasile cel Mare (cca 329-330 - 379) şi Grigorie Teologul (cca 329-330 - 390). Uneori, se recomanda şi se practica, spre exemplu în şcoala catehetică de la Alexandria, principiul conform căruia, înainte de însuşirea Sfintei Scripturi şi primirea Botezului, era necesară împroprierea culturii profane, lucru împlinit de aproape toţi Părinţii. Sfântul Grigorie de Nazianz recomandă tânărului Seleukos să studieze mai întâi ştiinţele profane şi după aceea Sfânta Scriptură[8]. Problemele culturii patristice erau numeroase şi complexe: teologie, antropologie, educaţie, sociologie, cult, istorie, misiune variată, oratorie sacră, filocalie, artă literară în proză şi versuri etc., dar operele de controversă şi de dialog sunt printre cele mai interesante şi atrăgătoare[9]. În scrierile multora dintre Părinţii Bisericii, abundă citatele din scriitorii clasici, însă înţelese şi interpretate în cheie creştină.

---

[4] *De anima et resurrectione*, P. G. XLVI, col. 49B.

[5] *Ibidem*, col. 46B.

[6] Pr. prof. dr. Ioan G. Coman, *Probleme de filozofie şi literatură patristică*, Bucureşti, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române (IBMBOR), 1995, p. 17.

[7] Idem, *Patrologie*, vol. I, Bucureşti, Editura IBMBOR, 1988, p. 32.

[8] *Poemate quae spectant ad alios*, P. G. XXXVI, col. 1577.

[9] Idem, *Valoarea literaturii patristice a primelor secole în cadrul culturii antice*, în „Studii Teologice", Anul XXIV, 1972, Nr. 1-2, p. 9.

În ce priveşte valorificarea culturii şi a ştiinţei vremii ca instrument de formulare şi exprimare a gândirii teologice, Sfântul Vasile cel Mare îndeamnă pe cei ce se ocupă cu teologhisirea să culeagă nectarul tuturor florilor. El însuşi, ca şi cei doi colegi ai săi de triadă teologică (Sfinţii Grigorie de Nazianz şi Grigorie al Nyssei), au folosit toate filozofiile vremii lor în care au găsit elemente ce se pretează teologhisirii. Prin aceasta, ei îi învaţă pe tineri că trebuie să fie deschişi faţă de toate filozofiile, valorificând selectiv din fondul lor tot ceea ce poate folosi tălmăcirii Adevărului creştin, în context viu cu epoca în care trăiesc. Este adevărat însă şi faptul că „adevărul creştin este mai presus de concepte şi – ca atare – el nu poate fi formulat şi exprimat întru totul adevărat. Dar faptul acesta nu ne dispensează de efortul de a-l exprima cât mai corespunzător cu spiritul vremii noastre”[10].

La rândul său, Clement Alexandrinul (cca 150 d. Hr. – cca 215-216 d. Hr.) lansează tinerilor exortaţia de a nu-şi lipi sufletul de învăţăturile elene, ci de a se folosi de ele „numai atâta cât să scoată din ele ce este folositor, pentru ca, luând şi posedând ce este de folos, să se poată întoarce acasă la adevărata filozofie, după ce au dobândit, ca trainică încredinţare pentru suflet, siguranţa din toate câte-au studiat”[11]. Pornind de la textul veterotestamentar „nu sta multă vreme cu cea străină!” (Prov. 5, 20), acelaşi scriitor bisericesc sfătuieşte pe tânărul creştin să se folosească de cultura laică, dar să nu rămână la ea şi nici să nu se oprească la aceasta, pentru că darurile date de Dumnezeu la timpul potrivit, spre folos fiecărei generaţii, „sunt învăţături pregătitoare pentru primirea Cuvântului Domnului”[12].

Cultura şi sârguinţa după învăţături mai bune, ca şi înţelepciunea, departe de a fi un obstacol în calea cunoaşterii lui Dumnezeu, sunt un ajutor. Origen relatează că, din vechime şi chiar dintotdeauna, înţelepţii iubitori de Dumnezeu au fost instruiţi şi în învăţăturile profane. Moise, de pildă, a fost crescut „în toată înţelepciunea egiptenilor” (Fap. 7, 22), iar Daniil, Anania, Azaria şi Misail au fost instruiţi în literatura asirienilor (Dan. 17, 8), încât „au fost aflaţi de zece ori mai învăţaţi” decât înţelepţii băştinaşi. Mai adaugă că, şi în timpul său, Bisericile au câţiva înţelepţi, e drept puţini la număr faţă de mulţimile credincioşilor, dar versaţi în ceea

---

[10] Pr. Dr. Corneliu Sîrbu, *Sfinţii Vasile, Grigorie şi Ioan, îndrumători ai teologiei actuale*, în „Mitropolia Ardealului”, Anul XVIII, 1973, Nr. 1-2, p. 43.

[11] Clement Alexandrinul, *Stromatele*, stromata a VI-a, Cap. XI, 89.3., traducere, cuvânt înainte, note şi indici de pr. D. Fecioru, în col. *Părinţi şi Scriitori Bisericeşti (PSB)*, vol. 5, Bucureşti, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, p. 437. De acum înainte vom folosi prescurtarea *PSB* pentru colecţia *Părinţi şi Scriitori Bisericeşti*.

[12] *Ibidem*, stromata I, Cap. V, 29. 9., p. 26.

ce creştinii de atunci numeau „înţelepciunea trupească" (I Cor. 1, 26). În schimb, Bisericile au şi din cei care au trecut de la această înţelepciune trupească la înţelepciunea cea dumnezeiască[13].

Pentru Fericitul Ieronim (cca 340 d. Hr. – 420 d. Hr.), a fost memorabil gestul paradigmatic al lui Diogene din Sinope, Cinicul (cca 412 î. Hr. – 322 î. Hr.), şi stăruinţa acestuia în a fi acceptat ca elev al lui Antistene (cca 445 î. Hr. – cca 365 î. Hr.), care, la rândul său, a fost elev al sofiştilor Gorgias, Hippias, Prodricos şi, în cele din urmă, al filozofului Socrate, dovedindu-se unul dintre cei mai dotaţi discipoli ai acestuia: „Fiindcă Antistene nu vroia să primească pe nimeni ca elev al său, văzând că Diogene stăruia mereu să-l primească şi nu putea să scape de el, în cele din urmă Antistene a pus mâna pe ciomag strigându-i că-l loveşte dacă nu pleacă. Diogene şi-a plecat capul şi i-a zis: N-ai tu băţ destul de tare încât să mă sileşti să plec"[14].

În mod inevitabil, s-a ajuns la comparaţii între valorile păgânismului şi cele ale creştinismului. Realizate, la început, numai la nivel verbal, aceste comparaţii au fost dezvoltate şi aşezate în lucrări scrise, ajungându-se la un adevărat gen literar apologetic, care, prin numărul şi varietatea reprezentanţilor săi, prin diversitatea chestiunilor pe care le ridică, prin metodele folosite, prin nivelul la care erau duse discuţiile, au pus bazele teologiei ca ştiinţă[15].

Deşi s-au arătat adversari neînduraţi ai păgânismului, Părinţii au încercat, totuşi, unele apropieri între doctrina creştină şi cea elenică – întâi pentru că analogiile erau uneori izbitoare, în al doilea rând pentru motive de tactică misionară. Din contactul celor două culturi, reieşea limpede viitorul creştinismului. Dacă, totuşi, cultura creştină a triumfat, faptul se datorează mai ales originii ei divine.

Sfinţii Părinţi prezintă imaginea clară a culturii convertite. Ei sunt un model de legătură firească, recuperatorie, între bibliotecă şi biserică. Fără a deforma şi fără a ignora efortul cultural, mărturisitorii patristici fac din acesta un adevărat efort de cunoaştere, deoarece pun la capătul drumului cunoaşterea lui Dumnezeu[16].

---

[13] Origen, *Contra lui Celsus*, Cartea a III-a, Cap. XLIX şi Cartea a VI-a, Cap. XIV, traducere de pr. prof. T. Bodogae, în *PSB*, vol. 9, Bucureşti, Editura IBMBOR, 1984, p. 205 şi 382.

[14] Fericitul Ieronim, *Despre robirea noastră prin simţuri*, în *Antologie din Scrierile Părinţilor Latini*, traducere de Vasile Goraş, Bucureşti, Editura Anastasia, 2000, p. 117.

[15] J. Geffcken, *Das Christentum im Kampf und Ausglach mit der griechisch – römischen Welt*, 3-e Aufl., Leipzig-Berlin, 1920, p. 26-28.

[16] Radu Preda, *Mărturia patristică*, în „Studii Teologice", Seria II-a, XLV, 1993, nr. 5-6, p. 88.

Lăsând la o parte aspectele strict negative ale filozofiei, aceasta venea şi cu lucruri pozitive: afirmarea existenţei unui singur Dumnezeu, apariţia lumii şi a omului sub egida unui Demiurg, dorinţa de cunoaştere a adevărului, a binelui şi a frumosului etc. Apologeţii au subliniat faptul că ceea ce a obţinut filozofia nu sunt adevăruri absolute, ci deschideri şi perspective pentru cunoaşterea adevărului. Iată de ce filozofia are nevoie de superioritatea creştinismului. Ca urmare, apologeţii au încercat să realizeze o împletire a adevărurilor raţionale cu revelaţia[17]. Şi Sfântul Ioan Gură de Aur (cca 349-354 – 407 d. Hr.) subliniază, uneori laudativ, rezultatele filozofiei naturale: „evitarea celor de prisos, mulţumirea cu cele necesare, stăpânirea de sine, răbdarea, liniştea sufletească, rezolvarea tuturor situaţiilor pe calea raţiunii; dar el critică pe filozofii naturali sau păgâni, pentru patima slavei deşarte şi pentru lipsa generală de acord între teoriile şi viaţa lor. Filozoful creştin, care îmbină în el înţelepciunea naturii cu aceea a credinţei şi a harului, urmăreşte atingerea stării de puritate îngerească, de redobândire integrală a chipului lui Dumnezeu"[18].

Îmbogăţiţi şi împodobiţi cu tot ce a avut cultura antică mai preţios şi mai frumos, cu dragostea de ştiinţă, de filozofie, de artă literară, de spirit critic, ei au încercat s-o trăiască pe cât posibil la nivelul Revelaţiei, adică al apostolilor, al martirilor, al celor ce aspiră la desăvârşire. Dacă unele din elementele de fond proveneau din izvoare păgâne ori iudaice, regruparea şi reorganizarea acestor elemente se făceau pe bază nouă şi cu orientare nouă. Noutatea principală în fondul apologiilor era credinţa, învăţătura şi viaţa nouă a creştinilor[19].

Însă Părinţii Capadocieni şi cei enumeraţi mai sus nu sunt singuri în atitudinea lor pozitivă faţă de cultura antică. Prin filozofie, Părinţii nu înţeleg filozofia stoică, nici filozofia platonică, nici filozofia epicuriană sau aristotelică, ci, aşa cum precizează Clement Alexandrinul, „tot ce s-a spus bun de fiecare din aceste filozofii, când au învăţat dreptatea şi ştiinţa unită cu evlavia. Acest ansamblu de doctrine alese îl numesc eu filozofie; dar toate ideile false ale filozofilor, ieşite din gânduri omeneşti, pe acestea nu le pot numi nicicând dumnezeieşti"[20]. În viziunea lui Clement, după cum ştiinţele enciclice, anume retorica, dialectica, gramatica, geometria, aritmetica, astronomia şi muzica sunt ajutătoare filozofiei – stăpâna lor – tot aşa şi filozofia însăşi este ajutătoare înţelepciunii. Filozofia urmăreşte

---

[17] Prof. Dr. Teodor M. Popescu, *Primii didascăli creştini*, în „Studii Teologice", Anul II, 1932, Nr. 2, p. 154-155.

[18] Louis Meyer, *Saint Jean Chrysostome, Maître de perfection chrétienne*, Paris, G. Beauchesne, 1933, p. 185.

[19] B. Critterio, *La polemica antichristiana nei primi sei secoli della Chiesa*, în *La scuola cattolica*, LXIV, 1936, p. 53-55.

[20] Clement Alexandrinul, *Stromatele ...*, stromata I, Cap. VII, 37. 6, p. 31.

dobândirea înţelepciunii, iar înţelepciunea este ştiinţa lucrurilor dumnezeieşti şi omeneşti şi a cauzelor acestora. „Deci înţelepciunea este stăpâna filozofiei, după cum filozofia este stăpâna ştiinţelor pregătitoare. Dacă filozofia porunceşte înfrânarea limbii, a stomacului şi a celor de sub stomac, apoi ajunge mai venerabilă şi mai de preţ dacă se ocupă cu cinstirea şi cunoaşterea lui Dumnezeu"[21]. Este amintit şi un presupus dialog al lui Platon, anume *Eraste*, în care Socrate spune: „A filozofa nu înseamnă a te îndeletnici toată viaţa cu meseriile şi cu artele, nici a aduna multe cunoştinţe, ci însemnează altceva; pentru că, după cum socot eu este o insultă să numeşti filozofie o astfel de îndeletnicire". Clement e de părere că Socrate cunoaşte spusele lui Heraclit: „Multele cunoştinţe nu arată că cineva este şi deştept". Continuând, aduce în atenţie şi cartea a cincea a lucrării *Statul*, unde Platon menţionează: „Îi vom numi oare filozofi pe toţi aceştia şi pe alţii, care îşi bat capul cu unele ca acestea şi pe cei care se îndeletnicesc cu arte mediocre? Nicidecum! Dimpotrivă, o spun că o fac pe filozofii!

— Dar pe care îi numeşti atunci filozofi adevăraţi?

— Ţi-o spun! Pe cei cărora le place să privească adevărul". După înşiruirea acestor texte, Clement concluzionează, subliniind că filozofia „nu este geometria care se ocupă cu postulate şi cu ipoteze, nu-i nici muzică, pentru că ea e conjecturală[22], nici astronomie, care este plină de cuvinte, care discută lucrurile naturii, lucrurile trecătoare, lucruri probabile; filozofia este ştiinţa binelui în sine şi a adevărului; ştiinţele acelea nu sunt binele, ci căi care duc la bine. Prin urmare nici Platon nu socoate că ştiinţele enciclice pot contribui la cunoaşterea binelui; ele sunt de ajutor pentru a deştepta sufletul şi a-l exercita să înţeleagă cele spirituale"[23].

Acelaşi scriitor bisericesc subliniază că filozofia are sarcina de a cerceta adevărul şi natura existenţelor, iar adevărul este acela despre care Domnul Hristos a spus: „Eu sunt adevărul" (In. 14, 6). În ceea ce priveşte „ştiinţele pregătitoare, care duc la odihna în Hristos, ele exercită mintea, deşteaptă priceperea, dând naştere unei vioiciuni a spiritului pentru căutarea adevăratei filozofii. Cei iniţiaţi[24] descopăr adevărata filozofie; dar, mai bine spus, primesc filozofia cea adevărată de la Însuşi Adevărul şi o posedă"[25].

---

[21] *Ibidem*, stromata I, Cap. V, 30. 1-30. 2, p. 26-27.

[22] Platon, *Fileb*, 55E, 56A.

[23] Clement Alexandrinul, *Stromatele* ..., stromata I, Cap. XIX, 93. 1.-93. 5, p. 66-67.

[24] Este vorba de cei iniţiaţi în credinţa creştină, adică de cei botezaţi (n. n.).

[25] Clement Alexandrinul, *Stromatele* ..., stromata I, Cap. V, 32. 4, p. 28.

Sfântul Iustin Martirul şi Filozoful (cca 100-110 – cca 165-166) vorbise înaintea Capadocienilor despre filozofie, revelând şi unul dintre scopurile acesteia: „Nădăjduiam să văd pe Dumnezeu faţă către faţă: căci acesta este scopul filozofiei lui Platon”[26]. Clement Alexandrinul aminteşte şi el despre scopul filozofiei în viziune platoniciană: „Platon a spus că scopul filozofiei este asemănarea cu Dumnezeu”[27]. Acelaşi scriitor acordă meritul filozofiei de a-i fi condus pe eleni la Hristos, aşa cum Legea Veche i-a condus pe evrei: „Înainte de venirea Domnului, filozofia a fost necesară elenilor spre a-i conduce la dreptate; acum, însă, este folositoare pentru a ne conduce pe noi la evlavie. Filozofia este o pregătire intelectuală pentru cei care, prin demonstraţie, dobândesc credinţa. Că spune Scriptura: «Să nu se poticnească piciorul tău!» (Prov. 3, 23). Pune pe seama proniei lui Dumnezeu pe toate cele bune; atât pe cele pe care le au elenii, cât şi pe cele ale noastre. Dumnezeu este cauza tuturor bunătăţilor; a unora direct, cum este Vechiul şi Noul Testament, a altora indirect, cum este filozofia. Dar poate că şi filozofia a fost dată direct elenilor atunci, înainte de a-i chema pe eleni, pentru că filozofia a condus pe eleni la Hristos, aşa cum legea i-a condus pe evrei. Deci filozofia pregăteşte mai dinainte, conducând pe cel ce este desăvârşit de Hristos. La fel spune şi Solomon: «Îngrădeşte-te cu înţelepciunea şi te va înălţa (Prov. 4, 8) şi va pune pe capul tău cununa desfătării» (Prov. 4, 9). Iar dacă întăreşti, ca şi cu un zid, înţelepciunea prin filozofie şi printr-o justă bogăţie de idei, atunci o vei păstra nebiruită de sofişti. Calea adevărului este una, dar în ea se varsă din ale părţi şi alte curgeri de apă, ca într-un râu veşnic”[28]. Sfântul Ioan Gură de Aur care, în omiliile sale, a avut replici dure la adresa lipsei de moravuri şi a unor idei abracadabrante ale unor filozofi, atunci când a definit filozofia, a relevat, de fapt, unul din scopurile acesteia, pe lângă iubirea de înţelepciune: „Că aceasta este definiţia filozofiei: să fii cu pricepere curat la suflet”[29]. De aceea, iubitorii

---

[26] Sf. Iustin Martirul şi Filozoful, *Dialogul cu iudeul Tryfon*, partea întâi, II, traducere, introducere, note şi indici de pr. prof. dr. Teodor Bodogae, pr. prof. dr. Olimp Căciulă, pr. prof. dr. Dumitru Fecioru, în *PSB*, vol. 2, Bucureşti, Editura IBMBOR, 1997, p. 119-121.

[27] Clement Alexandrinul, *Stromatele* ..., stromata a V-a, cap. XIV, 95. 1, p. 364.

[28] *Ibidem*, stromata I, cap. V, 28. 1-28. 4,29.1, 23.1, p. 25.

[29] Sf. Ioan Gură de Aur, *Omilii la Matei*, omilia LI, VI, traducere, introducere, indici şi note de pr. D. Fecioru, 1994, în *PSB*, vol. 23, Bucureşti, Editura IBMBOR, 1994, p. 597.

de înţelepciune „n-au acoperit mintea cu mâncări, nici n-au rătăcit-o cu plăceri”[30].

În felul acesta, Părinţii şi scriitori bisericeşti au valorificat pozitiv cultura şi ştiinţa vremii lor în folosul teologiei, au izbutit să facă o „sinteză vie” între credinţa creştină şi cultura vremii lor. „Efortul lor de elaborare ne edifică în sensul că fondul teologiei autentice şi vii este Revelaţia divină transpusă în miezul vieţii creştine, tălmăcită şi formulată în haina culturii şi ştiinţei din vremea respectivă”[31].

Καλοκαγαθία, φιλοκαλία καὶ θέωσις

Părinţii Sfinţi au luptat pentru certitudine, forţă morală şi frumuseţe spirituală şi n-au repudiat propriu-zis idealul grecesc precreştin al *kalokagathiei*[32], ci numai au corectat-o în perspectiva cea nouă, înlocuind-o treptat cu ceea ce s-a numit φιλοκαλία, în înţelesul de iubire pentru frumuseţea netrecătoare, neveştejită şi veşnică, deci făcând trecerea de la καλοκαγαθία, în etapa următoare, de fiu al lui Dumnezeu, iar, de aici, în stadiul îndumnezeirii, θέωσις, aceasta din urmă constituind încununarea unui sinergism divino-uman sau continua colaborare dintre har şi voinţa omului. Se ştie că Sfântul Grigorie de Nazianz a alcătuit împreună cu Sfântul Vasile cel Mare prima *philocalie* din texte culese din operele lui Origen. Literatura patristică apreciază însă şi *frumosul estetic*, ori de câte ori acesta contribuie la intensificarea frumosului moral sau la preamărirea lui Dumnezeu. Părinţii descriu adesea „în pagini clare de proză sau în versuri luminoase frumuseţile naturii, armonia şi farmecul înfăţişării trupului omenesc, splendorile construcţiilor şi ale grădinilor, ordinea legilor şi a fenomenelor naturii. Distincţia ţinutei conducătorilor, starea de mizerie cumplită a săracilor şi bolnavilor vremii, bucuriile afecţiunii văzute pe chipul prietenilor, al copiilor şi al părinţilor, desfătările unei întâlniri neaşteptate, deliciile raiului înainte de cădere etc. Frumuseţea literară deşi uneori criticată ca venind de la idololatri e în general apreciată şi cultivată de scriitori ca Sfântul Ciprian, Lactanţiu, Fericiţii Ieronim şi Augustin, Scrisoarea către

[30] Clement Alexandrinul, *Pedagogul*, cartea II, cap. I, 5.2., traducere, introducere, note şi indici de pr. D. Fecioru, în *PSB*, vol. 4, Bucureşti, Editura IBMBOR, 1982, p. 231.

[31] Pr. dr. Corneliu Sîrbu, *Sfinţii Vasile, Grigorie şi Ioan, îndrumători ai teologiei actuale*, în „Mitropolia Ardealului”, Anul XVIII, 1973, Nr. 1-2, p. 41.

[32] „Omul era considerat stăpânul lumii, regele ei, iar idealul era o îmbinare perfectă între frumosul fizic şi binele moral (καλοκαγαθία)” – B. Pouderon, J. Dore ed., *Les apologistes chrétiens et la culture grecque*, Paris, Beauchesne, 1998, p. 92.

Diognet, Sfinţii Vasile cel Mare, Grigorie Teologul, Ioan Gură de Aur etc."[33].

Răsărită mai ales din Evanghelie, literatura patristică vrea să modeleze creştinul după chipul şi măsura lui Hristos. Ea cultivă un frumos şi larg *umanism*, bazat pe iubirea de oameni a Logosului, dar reţinând şi elemente substanţiale ale umanismului greco-latin, precum: preţuirea raţiunii, armonia fiinţei umane, valoarea virtuţii. Umanismul patristic urmăreşte dăltuirea creştinului drept chip al lui Hristos[34].

Preluând tot ceea ce era îmbibat de bine şi frumos din lumea antică, căci este bine cunoscut faptul că acest cult al frumosului era prea înrădăcinat în acea lume, Sfinţii Părinţi au augmentat acestea în mod fericit şi aşa le-au pus la îndemâna tuturor, neomiţând însă a îndrepta, a face unele corecturi şi precizări atunci când situaţia reclama acest lucru. Gândirea acestor *luceferi ai ştiinţei*, instrumentată variat, şi cuvântul lor ca mijloc de comunicare „urmăresc progresul, epectaza, în cunoaşterea deplină a puterii divine şi a primirii harului"[35].

Reputaţii profesori ai secolului al IV-lea

Trei dintre profesorii timpului depăşesc cu mult pe ceilalţi şi îi implică în mod fermecător pe creştini. Foarte diferiţi unul de celălalt, ei reprezintă cele trei tendinţe principale ale gustului contemporan, exercitând o influenţă considerabilă. Noi am înţelege cu greu caracteristicile esenţiale ale elocinţei creştine, dacă nu am cunoaşte maniera şi spiritul învăţământului lor. Aceştia au fost Himerios, Themistios şi Libanius[36]. Nu pot fi trecute sub tăcere meritele reale ale anumitor capitole ale culturii păgâne şi am fi nedrepţi dacă am subestima unele personalităţi marcante ale acelor timpuri.

Dragostea pentru dialectică şi pentru frumuseţea limbajului sunt cele două caracteristici ale spiritului elen ce vor căpăta o vigoare şi o formă nouă. La Atena, Constantinopol, Nicomedia, Antiohia şi-n multe alte oraşe, profesori cu reputaţie atrăgeau în jurul lor un număr impresionant de studenţi[37]. Secolul al IV-lea reprezintă punctul culminant al contactului dintre literaturile elenă şi creştină. Performanţele

[33] Pr. prof. Ioan G. Coman, *Valoarea literaturii patristice a primelor secole în cadrul culturii antice*, în „Studii Teologice", XXIV, 1972, nr. 1-2, p. 10.

[34] *Ibidem*, p. 7 *et passim*.

[35] Pr. prof. Ioan G. Coman, *Autobiografia în literatura patristică*, în „Studii Teologice", Seria a II-a, XXVI, 1974, nr. 9-10, p. 666.

[36] Aimé Puech, *Histoire de la littérature grecque chrétienne depuis les origines jusqu'à la fin du IVe siècle*, vol. I, Paris, 1930, p. 10.

[37] Pierre de Labriolle, *La réaction payenne. Étude sur la polémique antichrétienne du Ier au Ve siècle*, Paris, 1934, p. 424.

intelectuale ale Părinţilor Bisericii şi excepţionalul lor talent oratoric au stârnit admiraţia păgânilor[38]. Libanius, bunăoară, îl considera pe Sfântul Vasile cel Mare superior sieşi[39], iar pe Sfântul Ioan Gură de Aur l-ar fi lăsat urmaş dacă nu l-ar fi furat creştinii[40]. Netulburaţi însă de ambiţii profane, Părinţii Bisericii şi-au pus toată pregătirea în slujba credinţei şi a idealului creştin. „Dacă nu ar fi fost Iisus Hristos, ei ar fi fost (probabil – n. n.) închinători ai unor zei ai lăcomiei şi ai urii şi ai oricărui delict. Ar fi trăit pentru «pâine şi circ», însă, ei au predicat contemporanilor lui Iuvenal din Decalog şi din Predica de pe Munte. Printre astfel de bestii cu chip de om, ei au construit căminul sacru; au creat familia creştină; au dat un înţeles nou şi sfânt numelor de mamă şi soţie; au răspândit idei noi despre demnitatea omului ca om; au venit cu o atmosferă de bunăvoinţă şi iubire, au redat libertăţile interzise prin lege; au sfinţit societatea umană prin proclamarea frăţiei universale a omului răscumpărat"[41].

Studenţia la Atena a doi prieteni paradigmatici pentru tinerii creştini de pretutindeni: Vasile şi Grigorie

La Atena, Sfântul Vasile a petrecut, probabil, cel puţin cinci ani, până prin 356 sau 357, avându-i ca profesori pe doi dintre marii maeştri ai vremii: unul era creştin şi se numea Prohaeresius – scos de la catedră în anul 362, ca urmare a legislaţiei împăratului Iulian Apostatul privitoare la educaţie –, iar celălalt era păgân şi se numea Himerius[42]. Marele capadocian era deopotrivă familiarizat cu poezia, retorica şi filozofia.

Obiectul zelului lor (al lui Vasile şi al lui Grigorie de Nazianz) era *filozofia*, devenind totul unul pentru altul, având acelaşi acoperiş, aceeaşi masă, aceleaşi sentimente, construind cu asemenea coloane de aur o casă

---

[38] Pr. prof. Dr. Ioan G. Coman, *Probleme de filozofie şi literatură patristică*, p. 17.

[39] P. Petit, *Les étudiants de Libanios*, Paris, 1956, p. 206.

[40] Sozomen, *Church Histories*, VIII, 11, în *A Select Library of Nicene and Post-Nicene Fathers of the Christian Church*, Second Series, translated into English with prolegomena and Explanatory Notes under the editorial supervision of Philip Schaff, D. D., L. L. D., and Henry Wace, D. D., Volume II, Edinbourgh, T&T Clark, 1989, p. 399.

[41] A. Cleveland Coxe, *Introductory notice*, în *Ante-Nicene Fathers*, vol. I, Edited by Alexander Roberts & James Donaldson, revised and chronologically arranged, with brief prefaces and occasional notes by A. Cleveland Coxe, 1884, p. VIII.

[42] Anthony Meredith, *Capadocienii*, traducere din limba engleză pr. Constantin Jinga, Bucureşti, Editura Sophia, 2008, p. 51.

cu ziduri bune, după cuvântul lui Pindar, urmărind ştiinţa cu aceleaşi speranţe, fără să se invidieze unul pe altul şi atribuind fiecare gloria sa, celuilalt. Erau „un singur suflet în două trupuri, unul în altul şi unul lângă celălalt”[43].

Sfântul Grigorie de Nazianz ne dă multe amănunte în ceea ce priveşte viaţa de „studenţi” în Atena şi programul de studiu pe care l-au urmat. S-au folosit cât mai mult de învăţăturile profesorilor şi oratorilor, împrumutând de la fiecare din ei ceea ce considerau că este important. Sorbeau spusele lor, însă nu fără discernământ. Ei nu au fost discipolii lui Platon, Aristotel sau Plotin, ci ei doar au împrumutat aparatul tehnic al filozofiei, când acesta se potrivea cu obiectul căutării lor teologice. Se consacrau nu studiilor celor plăcute, ci celor mai utile, care le puteau imprima pecetea virtuţii.

Despre Sfântul Grigorie Teologul s-a spus că „era el însuşi cea mai puternică rafinărie spirituală a timpului. Orice auzea trecea neîntârziat prin filtrele proprii. Grigorie era un spirit critic neîntrecut. Nu înmagazina pur şi simplu cunoştinţele. Studia, cerceta, aprecia şi judeca totul. De aceea gândirea filozofică nu numai că nu i-a slăbit credinţa, ci, indirect, i-a întărit-o şi confirmat-o”[44].

Din filozofia platonică şi neoplatonică, ei au împrumutat termeni şi expresii pe care le-au „încreştinat”, punându-le în conformitate cu doctrina Bisericii. De aceea, Vladimir Lossky afirmă că „în secolul IV Capadocia este o vatră de gândire teologică în care se urmăreşte conştient marea misiune a creştinării tehnicii filozofice a lumii greceşti”[45].

Cei doi prieteni se bucurau de o mare apreciere printre profesorii şi camarazii lor în toată Grecia şi chiar dincolo de hotarele acesteia. Ei simbolizau ceva mai mult decât perechile de prieteni ca Oreste şi Pylade şi Molionizii[46].

În viziunea Sfântului Vasile, prietenul este un al doilea *eu*: „am învăţat să pun alături de alte virtuţi şi prietenia, aducându-mi aminte de

---

[43] Sf. Grigorie de Nazianz, *Necrolog în cinstea Marelui Vasile, episcop al Cezareei Capdociei*, 12, 13, ed. F. Boulenger, în *Texte set documents poubliés* sous la direction de H. Hemmer et P. Lejay, Paris, 1908, p. 80-87; pr. prof. Ioan G. Coman, *Personalitatea Sfântului Vasile cel Mare*, în vol. *Sfântul Vasile cel Mare. Închinare la 1600 de ani de la săvârşirea sa*, Bucureşti, Editura IBMBOR, 1980, p. 27.

[44] Stelianos Papadopoulos, *Vulturul rănit*, traducere de pr. dr. Constantin Coman şi diacon Cornel Coman, Bucureşti, Editura Bizantină, 2002, p. 38.

[45] Vladimir Lossky, *Teologia Mistică a Bisericii de Răsărit*, studiu introductiv şi traducere din lb. franceză de pr. prof. dr. Vasile Răducă, Bucureşti, Editura Bonifaciu, 1998, p. 79.

[46] Sf. Grigorie de Nazianz, *op. cit.*, p. 27.

cel care a spus cu înțelepciune[47] că prietenul e ca un al doilea eu"[48]. Îndemna pe ceilalți la înfiriparea unor prietenii doar cu bărbații duhovnicești și sfinți, desăvârșiți la caracter: „Folosește-te de tovărășia bărbaților desăvârșiți la caracter; în relațiile cu ei să se desfăteze sufletul tău și să nu întorci urechile tale de la convorbirile cu ei. Căci cuvintele lor sunt cuvintele vieții și sănătatea sufletească stăruie în aceia care tind spre ea cu plăcere. Precum soarele, răsărind, alungă întunericul, tot așa învățăturile sfinților înlătură întunericul din gândurile tale. Te rog să nu ocolești tovărășia unor asemenea bărbați, ca astfel, prin sfaturile lor, mintea ta să fie ridicată la cer, iar slava tumultuoasă a acestei lumi să nu te poată nărui, ci dimpotrivă, virtuțile sufletului să absoarbă mintea ta"[49]. Sfântul Vasile e de părere că doar acești bărbați desăvârșiți în virtute cunosc legile prieteniei și înfig în sufletul celuilalt boldul adevăratei amiciții, bazate pe iubirea în Hristos și cultivarea virtuților. De aceea, ei nu ezită să arate, pe plan duhovnicesc, cu blândețe și iubire, și lipsurile prietenilor lor, spre a le depăși: „Căci mai ales prin aceea se deosebește prietenul de lingușitor: unul vorbește numai ce știe că place, pe când celălalt nu ezită să spună și cuvinte care supără"[50].

În ceea ce privește cultivarea unei prietenii cu cei răi și nepreocupați de împlinirea virtuților, Sfântul Vasile scrie că „de obicei, legea prieteniei face ca cei ce se unesc să se asemene. De aceea, pe bună dreptate s-a spus: «Tovărășiile rele strică obiceiurile bune» (I Cor. 15, 33). După cum aerul respirat în locuri infectate de boală transmite încetul cu încetul celor sănătoși boala, tot așa tovărășiile rele pricinuiesc mare rău sufletelor, chiar dacă nu se simte îndată vătămarea"[51]. Pe aceeași linie de gândire și simțire se înscrie și celălalt mare capadocian – Sfântul Grigorie de Nyssa –, fratele Sfântului Vasile, când afirmă: „Căci altele (prieteniile – n.n.) sunt cele cu adevărat bune, care și sunt în realitate bune și care îi fac buni pe cei ce au o astfel de părtășie. Căci cum e natura la care participi, în aceea te transformi și tu, pentru ca bine mirositoare să devină și gura celui ce a gustat din acele arome și, dimpotrivă, rău mirositoare să devină și gura celui ce a mușcat din usturoi sau din altceva

---

[47] Aristotel, *Etica nicomahică*, IX, 4. 9.

[48] Sf. Vasile cel Mare, *Epistole*, epistola 83, traducere, introducere, note și indici de pr. prof. dr. Constantin Cornițescu și pr. prof. dr. Teodor Bodogae, în *PSB*, vol. 12, București, Editura IBMBOR, 1988, p. 256.

[49] Sf. Vasile cel Mare, *Despre evitarea tovărășiilor rele*, în vol. *Învățătură către fiul duhovnicesc*, Craiova, Editura Mitropolia Olteniei, 2007, p. 56.

[50] Idem, *Epistole ...*, epistola 20, în *PSB*, vol. 12, p. 153.

[51] Idem, *Omilii și cuvântări*, omilia a IX-a, IX, traducere, introducere, note și indici de pr. D. Fecioru, în *PSB*, vol. 17, București, Editura IBMBOR, 1986, p. 444-445.

rău mirositor. Şi rău mirositoare este orice necurăţire a păcatului, pe când virtutea e buna mireasmă a lui Hristos (II Cor. 2, 15), iar raporturile bazate pe prietenie şi pe iubire duc la apropierea sufletească de cel iubit. Ce vom alege prin iubire, aceea vom fi: fie mireasma lui Hristos, fie gust rău mirositor. Căci cine a îndrăgit binele, acela se va şi face bun, din bunătatea proprie schimbându-l şi pe cel care a primit-o"[52]. Atunci când se referă la adevărata prietenie, tot acest mare autor patristic scrie următoarele: „E vădit oricui care cunoaşte tainele mântuirii că prieten adevărat şi sigur e cel ce nu încetează a ne iubi pe noi chiar şi când ne-am făcut duşmani"[53].

La Atena, cele patru mari sisteme filozofice ale Antichităţii – ale lui Platon, Aristotel, Stoa şi Epicur – aveau câte o catedră. Nu mai era epoca operelor originale, ci numai a sumarelor, lexicoanelor şi manualelor. Paul Allard dă câteva amănunte cu privire la această şcoală de la Atena şi scrie că „domeniul ştiinţelor naturale era slab reprezentat; asemenea şi istoria. Totul se reducea la arta de a scrie bine şi de a vorbi bine, dar studiul acestei arte cuprinde pe acela al tuturor clasicilor antichităţii şi acel imens repertoriu de proză şi poezie, care cuprinde comori inestimabile şi are atâta valoare pentru cultivarea spiritului"[54].

Când s-a întors de la Atena, fratele său, Sfântul Grigorie de Nyssa, spune despre tânărul Vasile că „era extraordinar de umflat de orgoliul pe care-l inspira această elocvenţă (a sa – n. n.); el dispreţuia toate demnităţile, se credea mai presus de cei puternici"[55]. Însă, mai târziu, Sfântul Vasile aseamănă scrierile profane cu prima vopsea pe care o imprimă vopsitorii şi cu deprinderea de a privi mai întâi soarele reflectat în apă, după care cineva se poate uita şi direct la adevărata lui lumină[56]. Poate, de aceea, la sfârşitul vieţii sale, Sfântul Vasile vorbea cu părere de rău de „timpul considerabil pe care-l cheltuise pentru vanitate, de tinereţea sa aproape întreagă pe care o pierduse într-o muncă zadarnică, trudindu-se să dobândească învăţăturile unei ştiinţe care a fost declarată

---

[52] Sf. Grigorie de Nyssa, *Omilii la Ecclesiast*, omilia VIII, traducere şi note de pr. prof. dr. Teodor Bodogae, în *PSB*, vol. 30, Bucureşti, Editura IBMBOR, 1998, p. 271.

[53] Idem, *Tâlcuire amănunţită la Cântarea Cântărilor*, Omilia XIII, traducere de pr. prof. D. Stăniloae, în *PSB*, vol. 29, Bucureşti, Editura IBMBOR, 1982, p. 289.

[54] *Saint Basile*, 7-e éd., în colecţia *Les Saints*, Paris, 1929, p. 9.

[55] *Epistola CCXXIII*, 2, P. G. XXXII, col. 824A, la prof. Const. C. Pavel, *Atitudinea Sfântului Vasile cel Mare faţă de cultura şi filozofia antică*, în vol. *Sfântul Vasile cel Mare. Închinare la 1600 de ani de la săvârşirea sa*, Bucureşti, Editura IBMBOR, 1980, p. 315.

[56] Sf. Vasile cel Mare, *Omilia XXII*, P. G. XXXI, col. 568 B.

de Dumnezeu zadarnică"[57], pentru că a văzut lumina cea adevărată (învăţătura şi trăirea creştină), şi-a desfătat pe deplin privirea şi şi-a bucurat îndelung sufletul prin trăirea adevăratei credinţe şi învăţături.

Cine s-a temut de filozofie?

Tradiţia rigoristă a scriitorilor bisericeşti Tertulian (160 – 240 d. Hr.) şi Taţian (n. cca 120 d. Hr.), care, în numele credinţei, excludeau cultura profană, avea reprezentanţi şi în secolul al IV-lea. Pentru a ne convinge de vehemenţa lui Tertulian împotriva filozofiei, redăm doar textul următor: „Şi apoi ce asemănare poate fi între un filozof şi un creştin; unul discipol al Greciei, celălalt al cerului, unul care umblă după glorie, celălalt după mântuire, unul mânuitor al vorbelor, celălalt al faptelor bune, unul care clădeşte şi altul care dărâmă; unul iubitor de greşeală, celălalt duşman al ei, unul care strică adevărul şi altul care-l restabileşte lămurindu-l, unul care fură şi altul care păzeşte să nu se fure?"[58]. Pe de altă parte, împăratul Iulian Apostatul (361-363 d. Hr.) decretase interdicţia creştinilor de a se folosi de cultura profană şi de a frecventa şcolile laice.

Această atitudine rigoristă din partea unor creştini „era inspirată, desigur, numai de teama contaminării şi confuziei, pe care o putea produce în sufletele insuficient pregătite, cunoaşterea culturii antice"[59]. În acest sens, chiar despre reţinerile şi teama mamei sale, Sfânta Emilia, Sfântul Grigorie al Nyssei scrie următoarele: „Mama avea mare grijă să nu-şi instruiască fiica (pe Macrina – n. n.) cu învăţătura cea comună, din afară, care se învaţă la această primă vârstă, formată în mare parte din opere poetice. Ea gândea că este ruşine şi cu totul nepotrivit ca patimile femeieşti din tragedii, care au oferit poeţilor subiecte şi izvoare de inspiraţie, necuviinţele din comedii sau pricina nenorocirilor Troiei să slujească spre învăţătură unei naturi fragede şi uşor de modelat, pe care o întinează într-un anume fel aceste istorisiri indecente despre femei. Dar toate câte păreau mai uşor de înţeles la această vârstă din Scriptura de Dumnezeu inspirată, erau spre învăţătură copilei, mai ales din «Înţelepciunea lui Solomon», cele ce conduc spre o viaţă morală"[60].

---

[57] *Hist. Eccl.* II, 9, la prof. Const. C. Pavel, *art. cit.*, p. 315.

[58] Tertulian, *Apologeticul*, XLVI, 17, în vol. *Apologeţi de limbă latină*, traducere de prof. Nicolae Chiţescu, Eliodor Constantinescu, Paul Papadopol şi prof. David Popescu, introducere, note şi indici de prof. Nicolae Chiţescu, Bucureşti, Editura IBMBOR, 1981, p. 102.

[59] Prof. Const. C. Pavel, *op. cit.*, p. 316.

[60] Sf. Grigorie de Nyssa, *Viaţa Sfintei Macrina*, 3, traducere din limba greacă şi Cuvînt înainte de Ion Pătrulescu, Timişoara, Editura Amarcord, 1998, p. 25-26.

Astfel, şi Sfânta Macrina cea tânără a împărtăşit această îndepărtare a culturii profane din viaţa tinerilor.

Cu toate acestea, Sfântul Vasile, fratele Macrinei şi fiul Emiliei, ajuns la Atena, şi-a dat seama că „credinţa sa nu strică deloc cultura sa clasică de care a fost străbătută copilăria sa"[61].

Sfântul Vasile cel Mare şi exortaţiile sale vizavi de valorificarea culturii profane în educaţia tinerilor

Ca arhiereu, Sfântul Vasile cel Mare, care a fost şi unul dintre cei mai culţi oameni ai timpului său, era preocupat şi de o altă problemă aparte: aceea a educaţiei, a atitudinii creştine faţă de literatura şi învăţătura păgână. Mitropolitul Cezareei, format atât la şcoala culturii antice, cât şi a Bisericii creştine şi înzestrat cu o excepţională capacitate intelectuală, dorea ca tinerii creştini să devină oameni desăvârşiţi prin virtute şi prin cunoaşterea adevărului. Educaţia trebuie să-i formeze în aşa fel încât să-şi împlinească rostul vieţii. De aceea, lucrul cel mai important este ca tinerii să conştientizeze că viaţa are un scop. Literaturii clasice greceşti, Sfântul Părinte îi atribuie un rol mult sub cel deţinut de Sfânta Scriptură, dar nu interzice utilizarea sa în scopuri educaţionale. În acest sens, subliniază următoarele:

> „După cum boiangiii pregătesc mai întâi cu oarecare operaţii obiectul care are să primească vopseaua, iar în urmă îl colorează, purpuriu sau altfel, tot aşa şi noi, dacă voim ca slava binelui să rămână tot timpul nedespărţită de noi, să ascultăm învăţăturile sfinte şi de taină după ce am fost iniţiaţi mai întâi în literatura profană. După ce ne-am obişnuit să privim soarele în apă, putem să ne îndreptăm privirile şi spre lumina lui.
>
> Aşadar, dacă există vreo înrudire între aceste două feluri de învăţătură, cunoştinţa lor poate să ne fie de folos; iar dacă nu-i nicio înrudire, să cunoaştem deosebirea dintre ele, punându-le faţă în faţă; şi nu-i puţin lucru acesta, pentru a afla care-i mai bună.
>
> Cu ce dar să comparăm pe fiecare dintre aceste două învăţături, spre a ne face o idee despre ele?
>
> După cum însuşirea proprie a unui pom este de a face un fruct bun şi frumos, dar şi frunzele, care se mişcă pe ramuri, dau pomului oarecare podoabă, tot aşa şi sufletul: fructul lui este mai cu seamă adevărul; dar

[61] F. Cayré, *Précis de Patrologie. Histoire et doctrine des Pères de l´Église*, Tome Premier, Livres I et II, Paris-Tournai-Rome, Société de S. Jean L´Évangéliste, Desclée et Cie, Éditeurs Pontificaux, 1927, p. 399.

nu-i lipsit de frumuseţe dacă-i împodobit cu înţelepciunea profană, aşa precum frunzele oferă fructului înveliş şi înfăţişare frumoasă"[62].

Studiul scriitorilor antici poate fi valoros, dacă se realizează o selecţie judicioasă din operele poeţilor, istoricilor şi retoricilor, îndepărtându-se tot ceea ce ar putea constitui un pericol pentru sufletele tinerilor. Într-o astfel de literatură, precum albina în flori, tinerii trebuie să caute mierea şi să evite otrava: „Mai întâi să nu daţi atenţie tuturor cuvintelor poeţilor, ca să încep cu ei, că sunt cu totul deosebiţi în ce priveşte învăţăturile lor. Când vorbesc de faptele sau cuvintele bărbaţilor buni, să-i iubiţi şi să-i imitaţi şi mai ales să încercaţi să fiţi ca nişte oameni ca aceia; dar când vorbesc de oameni răi, trebuie să evitaţi imitarea lor, astupându-vă urechile, după cum spun poeţii, tot atât de bine ca şi Ulise în faţa cântecelor sirenelor, că obişnuinţa cu cuvintele rele este o cale spre fapte. De aceea trebuie să păzim cu toată grija sufletul, ca nu cumva, atraşi de plăcerea cuvintelor, să primim, fără băgare de seamă, ceva din cele rele, întocmai ca aceia care beau otrava împreună cu mierea. Nu vom lăuda, deci, pe poeţi nici când spun vorbe de ocară, nici când batjocoresc, nici când înfăţişează pe îndrăgostiţi sau pe beţivi, nici când spun că fericirea stă într-o masă bogată şi în cântece neruşinate; dar cea mai puţină atenţie le vom da când vorbesc de zei şi mai cu seamă când povestesc că sunt mulţi şi nu se înţeleg între ei"[63].

Pentru a ajuta pe tinerii creştini la acest discernământ, Sfântul Vasile a scris celebrul său *Cuvânt către tineri asupra felului de a citi cu folos cărţile păgânilor*, care este considerat, cu drept cuvânt, „un adevărat testament al experienţei sale pedagogice"[64]. Astfel, tânărul creştin al Cezareii ar putea găsi numeroase exemple de virtute la Homer, Hesiod, Teognis, Solon, Euripide şi la alţi filozofi, şi mai presus de toţi, la Platon, pe care îl citează în câteva ocazii. „Vasile este pe deplin conştient de avantajul conferit de o erudiţie care să combine adevărul creştin şi cultura moştenită"[65]. Chiar muzica o socotea mitropolitul Cezareei ca un mijloc de educaţie. Recomanda, însă, nu muzica răscolitoare de patimi, ci pe aceea care aduce sufletului un folos, ca cea cântată de David pentru liniştirea lui Saul. Pentru a ilustra influenţa pe

---

[62] Sf. Vasile cel Mare, *Omilii şi cuvântări*, omilia a XXII-a, II, traducere, introducere, note şi indici de pr. D. Fecioru, în *PSB*, vol. 17, Bucureşti, Editura IBMBOR, 1986, p. 568.

[63] *Ibidem*, p. 568-569.

[64] Prof. Const. C. Pavel, *op. cit.*, p. 320.

[65] Johannes Quasten, *Patrology*, volume III (*The Golden Age of Greek Patristic Literature from the Council of Nicaea to the Council of Chalcedon*), Maryland, Spectrum Publishers, The Newman Press, Westminster, 1960, p. 214-215.

care o are muzica asupra sufletului, se aminteşte tinerilor cazul lui Pitagora, care a întâlnit odată în drum un grup de tineri în stare de ebrietate. Filozoful a chemat la sine pe flautistul care conducea orgia şi i-a poruncit să schimbe felul muzicii şi să cânte în stilul dorit. Urmarea a fost că tinerii s-au dezmeticit, au rupt cununile de pe cap şi au fugit ruşinaţi. Atâta diferenţă există între a se lăsa cineva influenţat de o melodie de zidire sau de una perversă. Înţelepciunea unui tânăr în aceea se vede, după cum ştie să caute ce este folositor. Căci ar fi ruşinos, ca cineva să aleagă pentru hrana trupului numai ce este folositor, iar din ştiinţă, care este hrana sufletului, să nu ţină seama, ci să înghită tot ce-i vine la îndemână. Cel ce învaţă sau citeşte să nu se mărginească la a fi încântat de sfaturile sau exemplele frumoase, ci să transpună ştiinţa în viaţă, adică să împlinească virtutea[66]; să lectureze doar acele scrieri ale autorilor din vechime în care aceştia au lăudat virtutea sau au osândit viciul. „După cum celelalte fiinţe se bucură numai de mirosul sau de frumuseţea florilor, iar albinele pot lua din flori şi mierea, tot aşa şi aici, oamenii care nu caută în astfel de scrieri numai plăcutul şi frumosul pot să scoată din ele şi un oarecare folos pentru suflet”[67].

Fără îndoială, marele arhipăstor capadocian este un pravoslavnic al credinţei, însă credinţa sa nu a afectat într-un mod negativ cultura *clasică*, care i-a fost insuflată încă din copilărie. Se comportă ca un adevărat *filozof* atunci când dezbate şi combate o erezie, când lămureşte consecinţele unei afirmaţii, când descrie un adevăr, însă această filozofie nu-l îndepărtează: el este întotdeauna şi pretudindeni *oratorul* care rămâne alături de oameni, care ştie să le vorbească şi să-i îndrume. Tot acest ansamblu de calităţi remarcabile şi întemeiate i-a îngăduit Sfântului Vasile să exercite într-un timp relativ scurt o influenţă considerabilă[68].

Dintre marii filozofi, Sfântul Vasile este atras mai mult de Platon. Cele mai multe referiri din opera acestui autor antic sunt din *Republica, Phaidon* şi *Phaidros*. Despre Platon vorbeşte şi marele scriitor bisericesc Origen, care spune că „nu prea vedem operele lui Platon decât în mâinile celor pe care-i socotim învăţaţi, pe când, de pildă, Epictet e admirat până şi de oamenii din mulţime dornici să găsească în el o influenţă binefăcătoare. Departe de mine gândul de a critica pe Platon pentru că cei mai mulţi dintre oameni au scos multe învăţături folositoare din operele lui”[69].

---

[66] Această întâmplare istorisită de Sfântul Vasile e prezentată pe larg la pr. L. Magheţ-Văliug, *Atitudinea Sfântului Vasile faţă de cultură*, în „Mitropolia Banatului”, Anul VII (1957), Nr. 10-12, p. 56-57.

[67] Sf. Vasile cel Mare, *Omilii şi cuvântări* ..., omilia a XXII-a, III, p. 569.

[68] F. Cayré, *Précis de Patrologie* ..., p. 404.

[69] Origen, *Contra lui Celsus* ..., cartea a VI-a, cap. II, p. 371.

Concluzii

În operele lor, Sfinţii Părinţi i-au îndemnat pe tineri şi pe toţi cei ce citesc lucrări ale filozofilor antici să nu fie restrictivi, ci selectivi, să-şi însuşească doar ceea ce este de folos şi ziditor de suflet şi i-au prevenit că „filozofia greacă este ca nuca; nu-i toată bună de mâncare”[70].

Precum s-a putut observa din cele scrise până acum, în general, Sfinţii Părinţi nu condamnă filozofia antică în ansamblul ei, ci doar ceea ce contrazice dogma şi morala creştină. Ei au fost, totuşi, moderaţi în a aprecia cultura şi filozofia antică, nu le-au elogiat în mod exagerat, deoarece pentru dânşii adevărata filozofie ce duce la viaţa veşnică este Evanghelia, care conţine adevărul deplin, revelat în mod supranatural de Însuşi Hristos Domnul.

În viziunea patristică, prin Întruparea Fiului lui Dumnezeu, omul obţine cunoaşterea scopului vieţii şi mijloacele de a-l atinge – o cunoaştere care nu ar putea fi obţinută prin raţionalizare filozofică neumbrită de Duhul Sfânt. Cunoştinţa unui creştin este întemeiată, în primul rând, pe Revelaţia adusă de sus în şi de Cuvântul ipostatic întrupat. Prin intermediul religiei creştine, omul primeşte de la Dumnezeu harul divin, care este necesar în atingerea ţelurilor nobile stabilite de filozofie.

Creştinismul nu numai că suplimentează filozofia, ci constituie el însuşi o reală filozofie, o înţelepciune practică, o concordanţă a moralei cu fapta. Prin urmare, călugării cărora le adresau Sfinţii Părinţi epistole reprezentau un „cor al filozofiei”; ţelul vieţii creştine este identic ţelului filozofiei, iar calea ascetismului creştin este calea „adevăratei filozofii”. Pe scurt, a trăi o viaţă creştină înseamnă „a filozofa corect”.

Biserica Ortodoxă şi-a arătat aprecierea faţă de unii înţelepţi antici, prin zugrăvirea chipurilor lor pe pereţii exteriori ai unor biserici, cum ar fi: Biserica Sfântului Nicolae (Domnesc) din Iaşi, Biserica cu Sibile din Bucureşti, Biserica Mănăstirii Suceviţa etc.

Bibliografie

Bebis, George S., *Gregory of Nyssa's* De vita Moysis*: A Philosophical and Theological Analysis*, în „The Greek Orthodox Theological Review”, Vol. XII, Nr. 3, 1967.

Cayré, F., *Précis de Patrologie. Histoire et doctrine des Pères de l´Église*, Tome Premier, Livres I et II, Société de S. Jean L´Évangéliste, Desclée et Cie, Éditeurs Pontificaux, Paris-Tournai-Rome, 1927.

Clement Alexandrinul, *Pedagogul*, traducere, introducere, note şi indici de pr. D. Fecioru, în *Părinţi şi Scriitori Bisericeşti (PSB)*, vol. 4, Editura Institutului

[70] Clement Alexandrinul, *Stromatele* ..., stromata I, cap. I, 7.3., p. 14.

Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române (IBMBOR), Bucureşti, 1982.
Clement Alexandrinul, *Stromatele*, traducere, cuvânt înainte, note şi indici de pr. D. Fecioru, în col. *PSB*, vol. 5, Editura IBMBOR, Bucureşti, 1982.
Coman, Ioan G., *Valoarea literaturii patristice a primelor secole în cadrul culturii antice*, în „Studii Teologice", Anul XXIV (1972), Nr. 1-2.
Coman, Ioan G., *Patrologie*, vol. I, Editura IBMBOR, Bucureşti, 1988.
Coman, Ioan G., *Probleme de filozofie şi literatură patristică*, Editura IBMBOR, Bucureşti, 1995.
Coman, Ioan G., *Autobiografia în literatura patristică*, în rev. „Studii Teologice", Seria a II-a, XXVI (1974), nr. 9-10.
Coman, Ioan G., *Personalitatea Sfântului Vasile cel Mare*, în vol. *Sfântul Vasile cel Mare. Închinare la 1600 de ani de la săvârşirea sa*, Editura IBMBOR, 1980.
Coxe, A. Cleveland, *Introductory notice*, in *Ante-Nicene Fathers*, vol. I, Edited by Alexander Roberts & James Donaldson, revised and chronologically arranged, with brief prefaces and occasional notes by A. Cleveland Coxe, 1884.
Critterio, B., *La polemica antichristiana nei primi sei secoli delle Chiessa*, în „La scuola cattolica", LXIV (1936).
Fericitul Ieronim, *Despre robirea noastră prin simţuri*, în *Antologie din Scrierile Părinţilor Latini*, traducere de Vasile Goraş, Editura Anastasia, Bucureşti, 2000.
Geffcken, J., *Das Christentum im Kampf und Ausglach mit der griechisch – römischen Welt*, 3-e Aufl., Leipzig-Berlin, 1920.
Lossky, Vladimir, *Teologia Mistică a Bisericii de Răsărit*, studiu introductiv şi traducere din lb. franceză de pr. prof. dr. Vasile Răducă, Editura Bonifaciu, 1998.
Louis Meyer, *Saint Jean Chrysostome, Maître de perfection chrétienne*, G. Beauchesne, Paris, 1933.
Magheţ-Văliug, L., *Atitudinea Sfântului Vasile faţă de cultură*, în „Mitropolia Banatului", Anul VII (1957), Nr. 10-12.
Meredith, Anthony, *Capadocienii*, traducere din limba engleză pr. Constantin Jinga, Editura Sophia, Bucureşti, 2008.
Origen, *Contra lui Celsus*, traducere de pr. prof. T. Bodogae, în *PSB*, vol. 9, Editura IBMBOR, Bucureşti, 1984.
Papadopoulos, Stelianos, *Vulturul rănit*, traducere de pr. dr. Constantin Coman şi diacon Cornel Coman, Editura Bizantină, Bucureşti, 2002.
Pavel, Const. C., *Atitudinea Sfântului Vasile cel Mare faţă de cultura şi filozofia antică*, în vol. *Sfântul Vasile cel Mare. Închinare la 1600 de ani de la săvârşirea sa*, Editura IBMBOR, Bucureşti, 1980.
Petit, P., *Les étudiants de Libanios*, Paris, 1956.
Pierre de Labriolle, *La réaction payenne. Étude sur la polémique antichrétienne du Ier au Ve siècle*, Paris, 1934.
Popescu, Teodor M., *Primii didascăli creştini*, în „Studii Teologice", Anul II (1932), Nr. 2.

Popescu, T. M., *Istoria creştinismului ca istorie a culturii*, Bucureşti, 1927.
Pouderon, B., Dore, J. ed., *Les apologistes chrétiens et la culture grecque*, Beauchesne, Paris, 1998.
Preda, Radu, *Mărturia patristică*, în rev. „Studii Teologice", Seria II-a, XLV (1993), nr. 5-6.
Puech, Aimé, *Histoire de la littérature grecque chrétienne depuis les origines jusqu'à la fin du IVe siècle*, vol. I, Paris, 1930.
Quasten, Johannes, *Patrology*, volume III (The Golden Age of Greek Patristic Literature from the Council of Nicaea to the Council of Chalcedon), Spectrum Publishers, The Newman Press, Westminster, Maryland, 1960.
Saint Basile, 7-e éd. în colecţia *Les Saints*, Paris, 1929.
Sf. Grigorie de Nazianz, *Necrolog în cinstea Marelui Vasile, episcop al Cezareei Capdociei*, ed. F. Boulenger, în Texte set documents pobliés sous la direction de H. Hemmer et P. Lejay, Paris, 1908.
Sf. Grigorie de Nazianz, *Poemate quae spectant ad alios*, *Patrologia Graeca* (P. G). XXXVI.
Sf. Grigorie de Nyssa, *De anima et resurrectione*, P. G. XLVI.
Sf. Grigorie de Nyssa, *De vita Moysis*, ed. de H. Musurillo, Leiden, 1964
Sf. Grigorie de Nyssa, *In Canticum Canticorum*, P. G. XLIV.
Sf. Grigorie de Nyssa, *Omilii la Ecclesiast*, traducere şi note de pr. prof. dr. Teodor Bodogae, în *PSB*, vol. 30, Editura IBMBOR, Bucureşti, 1998.
Sf. Grigorie de Nyssa, *Tâlcuire amănunţită la Cântarea Cântărilor*, omilia XIII, traducere de preot prof. D. Stăniloae, în *PSB*, vol. 29, Editura IBMBOR, Bucureşti, 1982.
Sf. Grigorie de Nyssa, *Viaţa Sfintei Macrina*, traducere din limba greacă şi Cuvînt înainte de Ion Pătrulescu, Editura Amarcord, Timişoara, 1998.
Sf. Ioan Gură de Aur, *Omilii la Matei*, traducere, introducere, indici şi note de Pr. D. Fecioru, în *PSB*, vol. 23, Editura IBMBOR, Bucureşti, 1994.
Sf. Iustin Martirul şi Filozoful, *Dialogul cu iudeul Tryfon*, partea întâi, traducere, introducere, note şi indici de pr. prof. dr. Teodor Bodogae, pr. prof. dr. Olimp Căciulă, pr. prof. dr. Dumitru Fecioru, în *PSB*, vol. 2, Editura IBMBOR, Bucureşti, 1997.
Sf. Vasile cel Mare, *Despre evitarea tovărăşiilor rele*, în vol. *Învăţătură către fiul duhovnicesc*, Editura Mitropolia Olteniei, Craiova, 2007.
Sf. Vasile cel Mare, *Epistola CCXXIII*, P. G. XXXII.
Sf. Vasile cel Mare, *Epistole*, traducere, introducere, note şi indici de preot prof. dr. Constantin Corniţescu şi preot prof. dr. Teodor Bodogae, în *PSB*, vol. 12, Editura IBMBOR, Bucureşti, 1988.
Sf. Vasile cel Mare, *Omilia XXII*, P. G. XXXI.
Sf. Vasile cel Mare, *Omilii şi cuvântări*, omilia a XXII-a, II, traducere, introducere, note şi indici de pr. D. Fecioru, în *PSB*, vol. 17, Editura IBMBOR, 1986.
Sf. Vasile cel Mare, *Omilii şi cuvântări*, traducere, introducere, note şi indici de pr. D. Fecioru, în *PSB*, vol. 17, Editura IBMBOR, Bucureşti, 1986.
Sîrbu, Pr. Dr. Corneliu, *Sfinţii Vasile, Grigorie şi Ioan, îndrumători ai teologiei actuale*, în rev. „Mitropolia Ardealului", Anul XVIII (1973), Nr. 1-2.

Sozomen, *Church Histories*, în *A Select Library of Nicene and Post-Nicene Fathers of the Christian Church*, Second Series, translated into English with prolegomena and Explanatory Notes under the editorial supervision of Philip Schaff, D. D., L. L. D., and Henry Wace, D.D., Volume II, T&T Clark, Edinbourgh, 1989.

Tertulian, *Apologeticul*, în vol. *Apologeţi de limbă latină,* traducere de prof. Nicolae Chiţescu, Eliodor Constantinescu, Paul Papadopol şi prof. David Popescu, introducere, note şi indici de prof. Nicolae Chiţescu, Editura IBMBOR, Bucureşti, 1981.

DESPRE IMPORTANŢA „PREOCUPĂRII DE SINE" (*EPIMELEIA HEAUTOU*) ÎN EDUCAŢIA FILOSOFICĂ ANTICĂ

Ruxandra Stoia

Abstract

It is well known the great role of the philosophical education in Antiquity. But what did the philosophers tried to teach, besides the philosophical doctrine? It might look elementary, but the philosophical education involves a reflection of ourselves. In fact, this self-reflection takes the form of the "care of the self" (epimeleia heautou)*. There is no doubt that through this act we become aware of our way of thinking and mostly of our way of being. As Foucault noticed it, the "care of the self" was a privileged activity for Plato as well for the Stoics. By taking a closer look to their works, this paper brings into attention the meaning and the aim of this practice from an educational perspective.*

În Antichitate, educaţia filosofică nu se rezuma doar la învăţarea propriu-zisă a doctrinei filosofice. Un alt aspect ne reţine atenţia ca fiind specific acesteia. Faţă de învăţământul comun, prin filosofie individul era îndemnat să reflecteze asupra lui însuşi. Această preocupare, deşi pare elementară, era una necesară, întrucât se urmărea prudent să nu se ajungă la un pericol: neglijenţa individului faţă de el însuşi. Prin urmare, filosofii – începând cu Socrate – solicită atenţia fiecăruia asupra modului său de a gândi şi, îndeosebi, asupra modului de viaţă ales. Aşadar, educaţia filosofică începe, întâi de toate, cu o conştienizare şi cu o evaluare a trăsăturilor sociale, culturale, morale ale individului.

De altfel, texte dintre cele mai diverse cuprind pasaje care recurg la invitaţia manifestării grijii de sine, la cultivarea sufletului. De asemenea, acestă atitudine reflexivă nu se înregistează într-un caz unicat, la o singură şcoală sau curent filosofic. Din acest punct de vedere, putem vorbi nu doar despre existenţa unei practici care a stat sub preceptul „preocupării de sine" (*epimeleia heautou*), ci şi de existenţa unui traseu filosofic al acesteia, cu atât mai mult cu cât expresia traversează cultura greacă, elenistică şi romană.

În parcurgerea textelor filosofice antice, identificarea acestei practici poate întâmpina, în unele cazuri, dificultăţi. De aceea, studiul de faţă se va folosi de două abordări metodologice. În primul rând, din punct de vedere filologic, sintagma există ca atare în texte. În al doilea

rând, staţionând pe un teren hermeneutic, textele filosofice au sugerat aluziv ideea „preocupării de sine" prin diverse variaţiuni sinonimice ale sintagmei[1]. În continuare, vom face apel la semnificaţia etimologică şi la încărcătura simbolică a acestei expresii. „Preocuparea de sine" nu este nicidecum o expresie situată pe un plan teoretic, ci avem de-a face cu o atitudine filosofică. Această activitate nu este lipsită de efort, căci ea presupune exerciţii şi meditaţii asupra a ceea ce se petrece la nivel de gândire. Or, la origine, *epimeleia* provine din *melete*, cel mai adesea înţeles cu sensul de exerciţiu, corespondent cu termenul latinesc de *meditatio*. Cu toate acestea, termenul *epimeleia* are un caracter cu totul special. În dicţionar, primul sens dat lui *melete* este cel de „grijă", „atenţie"; urmând ca sensul al doilea să fie cel de „exerciţiu" sau „practică". Această prioritate a sensurilor se datorează faptului că *melete* provine din verbul *melein*, care înseamnă tocmai a fi obiectul unei îngrijiri / a avea grijă de ceva[2].

Plecând de la aceste menţiuni, observăm că expresia *epimeleia heautou* are capacitatea de a se face înţeleasă, în acelaşi timp, ca o îngrijire adresată sinelui, dar şi ca un exerciţiu practicat asupra acestuia. Se pare că numai expresia grecească permite susţinerea acestor două sensuri. Consultând circulaţia expresiei în alte limbi, observăm că traducerile „ratează" sensul de exerciţiu: *cura sui*, *care of the self*, *le souci de soi*, *die Sorge um sich*. Desigur, se poate susţine că orice îngrijire se manifestă sub forma unui exerciţiu, însă aceasta este o interpretare de ordin secund.

Michel Foucault a atras atenţia asupra contextelor mai puţin filosofice în care apare expresia *epimeleia heautou*, până să-şi găsească deplina valoare în sistemul educaţional filosofic. Prima referinţă este la Xenofon[3]. În lucrarea sa, întâlnim vorbele lui Cyrus, care spun că împlinirea existenţei umane nu constă în războaie şi cuceriri, ci în „a te ocupa de tine însuţi". În mărturiile lui Plutarh, expresia este întâlnită tot

---

[1] Redăm, în acest sens, numai câteva din expresiile întâlnite în texte: „a-şi îndrepta atenţia spre sine însuşi", în Platon, *Menon*, 96d; „a te retrage în tine însuţi", în Seneca, *Despre scurtimea vieţii*, 18. 1, sau „a te concentra asupra ta însuţi", în Epictet, *Manualul*, 15; „întoarce-te repede în tine însuţi", în Marcus Aurelius, *Gânduri către sine însuşi*, VI, 11.

[2] Liddell and Scott, *An intermediate Greek-English Lexikon*, founded upon the seventh edition of Liddell and Scott's Greek-English Lexikon, Oxford, Clarendon Press, 1991, p. 495, s. v. μελέτη, respectiv p. 497, s. v. μέλω.

[3] Xenofon, *Cyropaedia*, texte établi et traduit par Marcel Bizos, Édouard Delebecque, Paris, Les Belles Lettres, 1971, VII, 5, *apud* Michel Foucault, *Istoria sexualităţii*, traducere de Beatrice Stancu şi Alexandru Onete, Timişoara, Editura de Vest, 1995, p. 336.

în sensul ei nefilosofic. Relatarea se face cu privire la modul de administrare a pământului în cazul lacedemonianului Alexandride. Acesta, fiind întrebat de ce nu cultivă el însuşi pământurile pe care le are, încredinţându-le mai degrabă iloţilor, răspunde, în numele tuturor spartanilor care făceau la fel, că preferă astfel să se îngijească de el însuşi, înţelegând, cel mai probabil, că se referea la antrenamentul fizic şi la cel de luptă al spartanilor[4]. Însă, pentru amble cazurile prezentate, această formă de preocupare indică, mai degrabă, un privilegiu politic şi economic.

Nu putem, însă, să facem abstracţie de familiaritatea jocului reflexiv, pe care o are „preocuparea de sine". Aceasta din urmă aparţine aceleiaşi tradiţii greceşti, asemeni preceptului „cunoaşterii de sine" (*gnothi seauton*). Legătura între cele două este mult mai strânsă decât pare. Într-un mod paradoxal, deşi Socrate este asociat, de fiecare dată, îndemului delfic, pentru că, pe bună dreptate, invocă în discuţiile sale inscripţia în cauză[5], în *Apărarea lui Socrate*, acesta susţine că rolul său a fost cel de a „convinge pe fiecare să nu se îngrijească de lucrurile sale înainte de a se îngriji de sine – ca să devină cît mai bun şi mai înţelept – şi nici să nu se îngrijească de cele ce sînt ale cetăţii înainte de a se îngriji de cetatea însăşi"[6]. Aşadar, aceasta pare a fi sarcina sa esenţială: de a-i îndruma pe ceilalţi să nu-şi neglijeze sinele şi să-şi dezvolte o grijă a acestuia. Imaginea pe care Socrate şi-a format-o în faţa tuturor a fost aceea a unui filosof preocupat de ceilalţi şi de rostul cetăţii, sarcina sa filosofică fiind comparată cu cea a unui tăun, care urmăreşte să-i suscite sau, mai degrabă, să-i *trezească din somn*[7].

Aflaţi în continuare în atmosfera platoniciană, centralizăm discuţia asupra dialogului *Alcibiade*, considerat a fi reperul istorico-filosofic al

---

[4] *Apophtègmes laconiens*, 217a, în Plutarque, *Œuvres morales*, t. III, texte établi et traduit par François Fuhrmann, Paris, Les Belles Lettres, 1988, pp. 171-172, *apud* Michel Foucault, *Hermeneutica subiectului. Cursuri la Collège de France (1981-1982)*, ediţie îngrijită de Fréderic Gros sub îndrumarea lui François Ewald şi a lui Alessandro Fontana, traducere de Bogdan Ghiu, Iaşi, Editura Polirom, 2004, p. 42.

[5] *Alcibiade*, 124b: „...fericitule, încrezându-te mie şi inscripţiei de la Delfi – cunoaşte-te pe tine însuţi- [...]" sau Xenofon, *Convorbiri memorabile*, în *Amintiri despre Socrate*, traducere de Grigore Tănăsescu, Bucureşti, Editura Univers, 1987, p. 107: „Socrate îl întreabă: - Dragă Eutidem, ai fost vreodată la Depfi? – Chiar de două ori. – Ai citit inscripţia de acolo: «Cunoaşte-te pe tine însuţi»? – Da, am citit-o. – Ci, spune-mi: ai uitat cuvintele acestea, sau ai reţinut îndemnul de a te strădui să afli ce-i cu tine?"

[6] *Apărarea lui Socrate*, 36c-d. A se vedea şi 30a.

[7] *Ibidem*, 30e-31a.

îndemnului „preocupării de sine”. Încă de la începutul dialogului este dezvăluită ambiţia lui Alcibiade de a intra în politică şi de a căpăta puterea în cetate. Prezenţa lui Socrate, a unui maestru care să se preocupe de celălalt, era una necesară, fapt recunoscut de filosoful însuşi: „toate planurile tale îţi vor fi cu neputinţă să le duci la bun sfârşit fără ajutorul meu”[8]. Conducătorul unei cetăţi este mai presus de ceilalţi numai în măsura în care cunoaşterea sa este una superioară acestora. Drept urmare, când Socrate îl întreabă cum le va vorbi atenienilor şi cum îi va sfătui, de exemplu, în privinţa scrierii corecte, a sunetelor lirei, a întrecerilor de luptă, a construcţiilor, a prevestirilor sau orice altă chestiune de stat[9], Alcibiade nu dă răspunsuri satisfăcătoare. Confuziile acestuia cu privire la el însuşi şi la ceea ce ştie sau credea că ştie sunt datorate acestei lipse a cunoaşterii adevărate, tranformate în ignoranţă. Socrate îi oferă două alternative: „vrei să rămâi în starea de acum sau să te îngrijeşti întrucâtva de tine?”[10].

Preocuparea de sine devenise necesară întrucât Alcibiade nu beneficiase de o educaţie pe măsură. Problema aceasta a fost ridicată din moment ce Pericle, tutorele lui Alcibiade, i-a oferit acestuia drept pedagog un bătrân sclav, pe nume Zopyr. Neştiinţa tânărului va fi pusă pe seama insuficienţei educaţiei sale, pe care, aluziv, Platon o va pune în comparaţie cu educaţia neîntrecută a spartanilor. Situaţia era cu atât mai periculoasă cu cât, în faţa duşmanilor (lacedemonienii, perşii), Alcibiade era inferior prin educaţie şi nu numai.

Din perspectiva platoniciană, putem desluşi un aspect pedagogic universal: „preocuparea de sine” pare a fi realizabilă în contextul raportului dintre discipoli şi profesori. Prezenţa celui înţelept este indispensabilă: „nu există preocupare de sine fără prezenţa unui maestru, iar ceea ce defineşte poziţia maestrului este tocmai faptul că el se preocupă de preocuparea pe care cel aflat sub călăuzirea sa poate s-o manifeste faţă de sine. [...] Profesorul nu se arată preocupat să-i transmită celui aflat sub călăuzirea sa nişte aptitudini sau nişte capacităţi, nu caută să-l înveţe cum să vorbească şi nici cum să triumfe asupra altora etc. [...] Iubindu-l în chip dezinteresat pe băiat, el încarnează prin urmare principiul şi modelul preocupării pe care băiatul trebuie să şi-o arate lui însuşi ca subiect”[11]. Fără îndoială, pedagogia are un rol central în cazul îngrijirii de sine, căci tehnica întrebării şi a răspunsului nu vizează

---

[8] *Alcibiade*, 105d.

[9] *Ibidem*, 107a-e.

[10] *Ibidem*, 119a.

[11] Michel Foucault, *Hermeneutica subiectului, Cursuri la Collège de France (1981-1982)*, p. 67.

transmiterea de cunoştinţe, cât mai ales iniţierea incertitudinii interlocutorului, care-l direcţionează pe acesta către o autoexaminare.

Principiul „preocupării de sine" capătă o serie de caracteristici şi deosebiri odată cu trecerea de la perioada clasică la cea elenistică şi romană. Preceptul nu mai este limitat de o anumită vârstă, ci este recomandat tuturor, pe întreaga durată a vieţii, indiferent de statut. Activitatea preocupării de sine discutată în *Alcibiade* pare a fi validă numai pe durata dezvoltării tânărului, până ce acesta deţine cunoaşterea de sine şi devine matur în acţiunile sale politice, pentru a se potrivi rolului de conducător al cetăţii.

De asemenea, un alt punct de diferenţiere este legat de scopul preocupării de sine în perioada târzie. În deplină conformitate cu sistemul politic şi filosofic platonician, dialogul *Alcibiade* nu face excepţie în a puncta că mai presus de individ este cetatea. Mai exact, buna preocupare de sine a individului era realizată în folosul cetăţii. Însă, în perioada elenistică şi romană, situaţia era opusă. Îngrijirea sinelui nu era în folosul celorlalţi, ci în vederea binelui personal, salvarea celorlalţi venind ca beneficiu suplimentar.

În vederea afirmaţiei anterioare, filosofii stoici sunt cei care evidenţiază acest aspect al unui raport privat şi îndreptat către sine. S-au găsit în acest sens diverse expresii: *observa te* („observă-te pe tine însuţi") şi *se respicere* („a se privi pe sine", „a-şi întoarce privirea spre sine însuşi") la Seneca sau *blepe se* („priveşte-te pe tine însuţi") la Marcus Aurelius[12]. Încă o dată, se observă cum practica „preocupării de sine" indică o deturnare a privirii de la cele exterioare către cele interioare. Însă ce înseamnă „a-ţi întoarce privirea către tine însuţi" în textele stoice? Înseamnă, mai întâi, o întoarcere de la ceilalţi, mai exact de la lumea celorlalţi, care era percepută drept factor perturbator. Întâlnim această simbolistică la Seneca: „m-am îndepărtat nu atât de oameni, cât de treburile lor"[13]. La fel de clar o găsim şi la Marcus Aurelius, în pasaje precum: „nu-ţi irosi partea rămasă din viaţă facându-ţi idei asupra situaţiei sau faptelor celorlalţi, de vreme ce nu faci aceasta în vederea interesului comun" sau „câtă tihnă îşi asigură acela care nu se uită la ce a spus, a făcut sau a gândit vecinul, ci are în vedere numai ceea ce face el însuşi"[14].

De asemenea, practica sinelui nu devine o activitate ce „rafinează" capacităţile individului pentru un anumit domeniu, în cazul lui Alcibiade

[12] *Ibidem*, p. 208, cu trimitere la Seneca, *Epistole către Lucilius*, vol. I, Cartea a II-a, Scrisoarea 16, 2, şi Cartea a X-a, Scrisoarea 83, 2, respectiv Marcus Aurelius, *Gânduri către sine însuşi*, VII, 55, şi VIII, 38.

[13] Seneca, *Epistole către Lucilius*, vol. I, Cartea I, Scrisoarea 8, 2.

[14] Marcus Aurelius, *Gânduri către sine însuşi*, III, 4, şi IV, 18.

pentru politică, ci pentru a-şi exersa în principal gândirea pentru eventualele evenimente neplăcute şi imposibil de tolerat ce-i apăreau în viaţă. Principiul „preocupării de sine", în perioada elenistico-romană, deţinea pe lângă funcţia formativă şi una critică faţă de sine însuşi şi faţă de cele exterioare individului[15]. Tipul de critică sugerat se apropie de sensul celui de *judecată* (morală, logică), de analiză cu privire la ce este necesar, ce este util, ce produce mulţumire şi fericire, reducând totul la simplitate.

În timp, expresia dobândeşte alte conotaţii. Creştinismul va prelua această practică, nu înainte de a-i conferi o morală creştină. Însă, de data aceasta, preocuparea de sine este realizată în scopul apropierii de Dumnezeu. Aşadar, se trece de la *conversio ad se* la *conversio ad Deum*. De altfel, este interesant cum această activitate urmăreşte mai degrabă renunţarea la sine însuşi[16].

Mai târziu, problema acordării unei îngrijiri personale nu a atras nicidecum o viziune pozitivă, care să exprime un fundament moral. Gândirea modernă i-a atribuit semnificaţia negativă, marginalizând-o ca fiind una egoistă. Orice atitudine de a îndrepta atenţia către noi înşine, în a ne sluji sau a ne retrage, nu a desemnat decât o ruptură a unei eticii colective, o incapacitate a firii umane de a se raporta la celălalt. Or, în gândirea antică, „preocuparea de sine" avea conotaţii pozitive, întrucât sub această practică se avea în vedere un exerciţiu constructiv edificării de sine.

Bibliografie

Epictet, *Manualul*, Marcus Aurelius, *Către sine*, traducere de M. Peucescu şi D. Burtea, prefaţă de Eugen Cizek, Bucureşti, Editura Mierva, 1977.

Foucault, Michel, *Hermeneutica subiectului. Cursuri la Collège de France (1981-1982)*, ediţie îngrijită de Fréderic Gros sub îndrumarea lui François Ewald şi a lui Alessandro Fontana, traducere de Bogdan Ghiu, Iaşi, Editura Polirom, 2004.

Foucault, Michel, *Istoria sexualităţii*, traducere de Beatrice Stancu şi Alexandru Onete, Timişoara, Editura de Vest, 1995.

Liddell, Henry George; Scott, Robert, *An intermediate Greek-English Lexikon*, founded upon the seventh edition of Liddell and Scott's Greek-English Lexikon, Oxford, Clarendon Press, 1991.

---

[15] Michel Foucault, *op. cit.*, p. 98.

[16] Textul evanghelic oferă suport în acest sens. A se vedea Matei, 16, 24 [*abneget semetipsum*]; Marcu, 8, 34 [*deneget semetipsum*]; Luca, 9, 23 [*abneget semetipsum*]: „Dacă vrea cineva să vină după Mine, să se *lepede de sine* (s. n.), să-şi ia crucea şi să-Mi urmeze Mie". Pentru o discuţie mai amplă asupra acestui subiect a se consulta Michel Foucault, *op. cit.*, pp. 242-249.

Marcus Aurelius, *Gânduri către sine însuși*, traducere, studiu introductiv, note și indici de Cristian Bejan, București, Humanitas, 2013.
Platon, *Alcibiade*, *Apărarea lui Socrate*, în *Opere I*, traducere de Sorin Vieru, Francisca Băltăceanu, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1975.
Platon, *Menon*, în *Opere II*, traducere de Liana Lupaș și Petru Creția, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1976.
Seneca, *Epistole către Lucilius*, volumul I, traducere, studiu introductiv, note și indice de Ioana Costa, Iași, Polirom, 2007.
Seneca, *Despre scurtimea vieții*, în *Dialoguri I*, traducere de Vichi-Eugenia Dumitru, ediție îngrijită, note și indice de Ioana Costa, Iași, Polirom, 2004.
Xenofon, *Amintiri despre Socrate*, traducere de Grigore Tănăsescu, București, Editura Univers, 1987.

[illegible]

... această preocupare de sine este realizată în templul ... Dumnezeu Apolon, se trece de la [illegible] la [illegible]. De altfel, este interesant cum această activitate [illegible] mai degrabă renunţarea la sine însuşi.

Mai târziu, problema acordării unei atenţii personale nu a atras niciodată o viziune pozitivă, care să [illegible] un fundament moral. Gândirea modernă i-a atribuit semnificaţii negative, marginalizând-o ca fiind una egoistă. Orice atitudine de a îndrepta atenţia către noi înşine, în a ne îngriji sau a ne retrage, nu a desemnat decât o ruptură a unei etici colective, o incapacitate a fiinţei umane de a se raporta la celălalt. Or, în gândirea antică, „preocuparea de sine" avea conotaţii pozitive, întrucât [illegible] practică se avea în vedere un exerciţiu constructiv edificării de sine.

Bibliografie

Epictet, Manualul. Marcus Aurelius, Către sine, traducere de M. Peucescu şi D. Burtea, prefaţă de Eugen Cizek, Bucureşti, Editura Minerva, 1977.

Foucault, Michel, *Hermeneutica subiectului. Cursuri la Collège de France (1981-1982)*, ediţie îngrijită de Frédéric Gros sub îndrumarea lui François Ewald şi a lui Alessandro Fontana, traducere de Bogdan Ghiu, Iaşi, Editura Polirom, 2004.

Foucault, Michel, *Istoria sexualităţii*, traducere de Beatrice Stanciu şi Alexandru Onete, Timişoara, Editura de Vest, 1995.

Liddell, Henry George; Scott, Robert, *An Intermediate Greek-English Lexicon*, founded upon the seventh edition of Liddell and Scott's Greek-English Lexicon, Oxford, Clarendon Press, 1981.

Michel Foucault, *op. cit.*, p. 98.

Textul evangheliei oferă suport în acest sens. A se vedea Matei, 16, 24 [illegible], Marcu, 8, 34 [illegible], Luca, 9, 23 [illegible]: „Dacă vrea cineva să vină după Mine, să se lepede de sine, să-şi ia crucea şi să-Mi urmeze Mie". Pentru o discuţie mai amplă asupra acestui subiect a se consulta Michel Foucault, *op. cit.*, pp. 242-249.

QUANDO VENIT AD MAGISTRUM ANSELMUM. ABELARD DESPRE PROFESORUL SĂU DE TEOLOGIE

Claudia Tărnăuceanu

Résumé

Dans une des autobiographies les plus intéressantes de l'époque médiévale, Historia calamitatum, *le philosophe Abélard raconte les malheurs qu'il a subis tout au long de sa vie. Les passages dans lesquels il décrit l'expérience qu'il a vécue à l'école de Laon, où il a étudié la théologie pendant une courte période de temps, attirent particulièrement l'attention par la critique très virulente contre son* magister diuinitatis, *Anselme de Laon. Profondément mécontent à la fois du manque de contenu de l'exposition et de la méthode utilisée par son maître, Abélard fait à son professeur un portrait dénigrant et sarcastique de celui-ci.*

Una dintre cele mai interesante autobiografii ale epocii medievale a fost, cu siguranţă, *Historia calamitatum*, scrisă de Abelard, în jurul anului 1132, la vârsta de 53 de ani[1]. Lucrarea are forma unei scrisori (*litterae consolatoriae*; *epistula consolatoria*) adresate unui prieten a cărui identitate nu se cunoaşte, în intenţia de a-i oferi acestuia consolare pentru nefericirea sa prin comparaţia cu suferinţele îndurate de Abelard însuşi de-a lungul timpului[2]. Într-un stil clar, curgător, autorul îşi relatează experienţele de viaţă, insistând asupra etapelor şi desăvârşirii pregătirii sale intelectuale, a poveştii de dragoste trăite cu Heloise şi a persecuţiilor numeroase pe care a fost nevoit să le suporte.

Tranşant şi lipsit de toleranţă, nu ezită să-şi exprime dezaprobarea faţă de idei şi atitudini care contravin propriei viziuni despre viaţă, religie, filosofie. Surprind, în mod deosebit, pasajele în care este descrisă

---

[1] *Historia calamitatum* a fost considerată cea mai originală dintre autobiografiile medievale (Mary M. McLaughlin, *Abelard as Autobiographer: The Motives and Meaning of His "Story of Calamities"*, în „Speculum", Vol. 42, No. 3, Jul., 1967, p. 478).

[2] Peter Godman, *Paradoxes of Conscience in the High Middle Ages: Abelard, Heloise and the Archpoet*, Cambridge, 2009, p. 68, o consideră o formă de autobiografie literară, „related to, but distinct from, the hybrid genre of confession".

experienţa trăită la şcoala din Laon, unde a studiat, pentru o scurtă perioadă, teologia[3]. Maniera extrem de virulentă în care îşi critică profesorul (*magister diuinitatis*), Anselm din Laon, care, la vremea respectivă, era considerat o somitate în domeniu şi un orator desăvârşit[4], atrage atenţia, fragmentele fiind, aşa cum s-a remarcat, atipice pentru scriitura lui Abelard[5]. Profund nemulţumit atât de lipsa de conţinut a expunerilor, cât şi de metoda utilizată de magistru, îi face acestuia un portret denigrator, în cuvinte de o ironie muşcătoare. Blamul este îndreptat direct împotriva lui Anselm, pe care îl prezintă într-o manieră tendenţioasă, singura calitate pe care i-o recunoaşte fiind experienţa în mânuirea cuvintelor, câştigată în timp (*longaeuus usus*): *cui magis longaeuus usus quam ingenium uel memoria nomen comparauerat.* – „...faima i-o câştigase mai curând exerciţiul îndelungat decât talentul sau memoria". Sintagma *longaeuus usus* poate fi şi o aluzie la absenţa ideilor personale ale dascălului, soluţiile oferite la diferitele *quaestiones* bazându-se doar pe autoritatea comentatorilor de dinaintea lui. Dar această abilitate în exprimare nu serveşte, în opinia lui Abelard, decât la dezorientarea auditorului printr-un discurs meşteşugit, fără a oferi un răspuns logic, în urma unei analize temeinice a argumentelor şi a contraargumentelor, la problemele ridicate de pasajele dificile ale textului sacru: *Ad quem si quis de aliqua quaestione pulsandum accederet incertus, redibat incertior* – „Dacă venea la el cineva bătând <la uşă>, nesigur în legătură cu vreo chestiune, se întorcea şi mai nedumerit".

Profunda sa dezamăgire este însă dată de refuzul magistrului de a dialoga cu studenţii şi de a se lansa în dispute pe teme teologice: *Mirabilis quidem in oculis erat auscultantium sed nullus in conspectu questionantium. Verborum usum habebat mirabilem, sed sensum contemtibilem et ratione vacuum.* – „Într-adevăr, era minunat în ochii celor care îl ascultau, dar nul în faţa celor care îi puneau întrebări. Avea o

---

[3] Pentru fragmentele în limba latină oferite de noi ca exemple, am utilizat ca sursă http://individual.utoronto.ca/pking/resources/abelard/Epistolae.txt, care reproduce ediţia alcătuită de J. Monfrin, *Abelard: Historia Calamitatum*, Paris, 1978, p. 62-109. Pasajele în latină sunt însoţite de traducerea noastră.

[4] *In hac autem lectione magister eius Anselmus Laudunensis maximam ex antiquitate auctoritatem tunc tenebat* – „Însă, în acest tip de interpretare, profesorul acestuia, Anselm din Laon, se bucura, atunci, de multă vreme, de cel mai mare prestigiu". Anselm din Laon a fost magistrul lui Guillaume de Champeaux, fostul profesor de dialectică al lui Abelard.

[5] Peter Godman, *op. cit.*, p. 77: „Singular in style, uncertain in register, and inconsequent in its allusions, this set-piece of polemic is both exceptional in Abelard's autobiography and anomalous in his oeuvre".

admirabilă manieră de a întrebuinţa cuvintele, dar un conţinut de idei demn de dispreţ şi lipsit de raţiune". Referirile la modul de a preda al magistrului se opresc însă aici. Lipsa de originalitate îi este reproşată mai subtil, atunci când Abelard însuşi, mirându-se de incapacitatea unor erudiţi de a înţelege Sfânta Scriptură doar citind-o şi, eventual, consultând glosele[6], se angajează în faţa colegilor săi să dea o intrepretare trecută prin filtrul propriei gândiri unui pasaj dificil din Ezechiel (*in obscurissima Ezechielis prophetia*). Distincţia dintre *usus*, „experienţa practică", pe care o posedă Anselm, şi *ingenium*, „inteligenţa", de care, în mod evident, Abelard consideră că el însuşi dă dovadă, reapare în cuvintele pline de indignare.pe care le adresează celor care îi atrag atenţia că are nevoie de mai mult de o noapte pentru a-şi pregăti prelegerea: *Indignatus autem respondi non esse meae consuetudinis per usum proficere sed per ingenium* – „Am răspuns însă indignat că nu-mi stă în obicei să obţin un rezultat bun prin experienţa practică, ci prin inteligenţă".

Stilul în care fostul discipol îşi exprimă dezavuarea faţă de învăţătura magistrului este compozit, uneori emfatic, alteori trivial, lipsit de naturaleţea şi claritatea caracteristice lucrării. O cascadă de metafore, a căror forţă de sugestie sporeşte de la o secvenţă la alta, apare chiar în deschiderea fragmentului. În locul focului menit să lumineze spiritele tinerilor, învăţătura magistrului nu este decât rezultatul procesului de ardere, fumul care le înceţoşează minţile: *Cum ignem accenderet, domum suam fumo implebat, non luce illustrabat.* – „Când aprindea focul, îşi umplea casa de fum, nu o scălda în lumină". Metafora arborelui maiestuos, impresionant când este privit de departe, dar lipsit de rod, cu care este asemănat Anselm (*Arbor eius tota in foliis aspicientibus a longe conspicua uidebatur, sed propinquantibus et diligentius intuentibus infructuosa reperiebatur.* – „Copacul lui, în întregime cu frunze, părea remarcabil celor care se uitau de departe, dar cei care se apropiau şi priveau mai cu atenţie îl găseau neroditor."), este dezvoltată emfatic atât prin trimiteri la textul biblic, cât şi prin apelul la citate din literatura antică păgână. Inserţia unor astfel de referiri este surprinzătoare prin preţiozitatea sa, în comparaţie cu tonul grosier al invectivei. Asocierea cu smochinul neroditor din pilda noutestamentară este explicită: *Ad hanc itaque cum accessissem ut fructum inde colligerem, deprehendi illam*

---

[6] ... *respondi: ...me uehementer mirari quod his qui litterari sunt ad expositiones sanctorum intelligendas ipsa eorum scripta uel glossae non sufficiunt, ut alio scilicet non egeant magisterio* – „... am răspuns.... că mă mir foarte tare că există erudiţi cărora nu le sunt de ajuns ca să înţeleagă expunerile cărţilor sfinte chiar cele care sunt scrise în ele sau glosele, ca să nu aibă, adică, nevoie de nici o altă îndrumare".

esse ficulneam cui maledixit Dominus. – „Şi astfel, după ce am ajuns la acest <copac> ca să culeg fructul de acolo, am aflat că acela este smochinul pe care l-a blestemat Domnul”[7]. Nu este exclus ca pasajul să figureze printre cele abordate de Anselm la cursul său, căci interpretarea alegoriei poate da naştere mai multor întrebări a căror soluţie a fost căutată de teologi[8]. Ca şi cum nu ar fi fost suficient de acidă această paralelă, realizată cu elemente extrase chiar din domeniul în care se considera că excelează Anselm, Abelard continuă cu trimiteri la literatura păgână, care trebuie interpretate în aceeaşi cheie: *...seu illam ueterem quercum cui Pompeium Lucanus comparat dicens, „Stat, magni nominis umbra, Qualis frugifero quercus sublimis in agro” etc.* – „... sau acel stejar bătrân cu care îl compară Lucanus pe Pompeius, zicând: «Stă, umbră a unui nume mare, ca un stejar înalt într-un câmp plin de roade[9]»”. Metafora lucaniană, în care verbul iniţial, *stat*, ce trimite cu gândul la stabilitate, persistenţă, este puternic nuanţat de termenul din finalul versului, *umbra*, care sugerează doar iluzia durabilităţii conferite de gloria de odinioară, nu este selectată întâmplător. Lucanus opune acestei aparenţe a stabilităţii şi a măreţiei „curajul care nu putea sta într-un singur loc” (*nescia uirtus stare loco*[10]), care îl caracterizează pe Caesar. Cititorul avizat poate interpreta că aceeaşi opoziţie există între Anselm şi discipolul său.

În mod evident, Abelard se consideră posesorul tuturor calităţilor care îi lipsesc lui Anselm (*ingenium, memoria*)[11]. Prin comparaţie cu profesorul său, autorul se prezintă ca având o minte rodnică, fiind capabil, într-un timp foarte scurt, să analizeze şi să comenteze pasaje obscure din Sfânta Scriptură, fără a fi nevoie să parcurgă tomuri de glose (de aici mirarea şi neîncrederea colegilor când sunt invitaţi să-i audieze prelegerea, după doar o noapte de pregătire). În opinia lui Gur Zak, această accentuare emfatică a propriei fertilităţi intelectuale are rolul de a compensa infertilitatea dată de mutilarea fizică[12].

---

[7] *Matei*, 21, 18-22; *Marcu*, 11, 12-14. *Cf. Luca*, 13, 6-9, unde apare pericopa smochinului.

[8] S-au putut ridica întrebări cu privire la simbolismul smochinului, al gestului lui Iisus, care îl blestemă să nu facă niciodată rod, la aşteptarea acestuia de a găsi roade, chiar dacă se specificase clar că nu era timpul smochinelor (*Marcu*, 11, 13).

[9] Lucanus, *Pharsalia*, I, 135-136.

[10] Lucanus, *Pharsalia*, I, 145.

[11] Aşa cum remarca Peter Godman, *op. cit.*, p. 79, Abelard oferă un *autoportret inversat*.

[12] Gur Zak, *Modes of Self-writing from Antiquity to the Later Middle-Ages*, în *The Oxford Handbook of Medieval Latin Literature*, edited by Ralph

Refuzul de a-i recunoaşte lui Anselm autoritatea şi calitatea de bun magistru este exprimat plastic: *Hoc igitur comperto non multis diebus in umbra eius ociosus iacui* – „Aşadar, aflând clar acest lucru, nu am zăcut mult la umbra lui fără nici o altă treabă".

Desigur, o astfel de atitudine sfidătoare nu putea rămâne fără repercusiuni. Interesant, vina pentru persecuţiile la care este supus nu este aruncată în întregime asupra magistrului. Unii dintre colegii săi, consideraţi a fi cei mai buni studenţi, ale căror nume le şi aflăm menţionate, spre sfârşitul fragmentului, ca şi cum autorul ar fi vrut să îi înfiereze pentru totdeauna: Alberic din Reims (*Albericus Remensis*) şi Lotulfus lombardul (*Lotulfus Lombardus*), au grijă să-i aducă acţiunile la cunoştinţa profesorului, stârnind invidia acestuia: *quidam tunc inter discipulos eius eminentes grauiter id ferebant, quasi tanti magistri contemptor fierem. Proinde illum quoque aduersum me latenter commouentes, prauis suggestionibus ei me inuidiosum fecerunt* – „atunci, unii dintre discipolii lui eminenţi suportau cu greutate aceasta, ca şi cum aş fi dispreţuit un aşa de strălucit magistru. Prin urmare, stârnindu-l chiar şi pe el, pe ascuns, împotriva mea, mi-au atras ura acestuia"; *Erant autem tunc in scholis huius senis duo qui ceteris praeminere uidebantur, Albericus scilicet Remensis et Lotulfus Lombardus* – „Erau însă la cursurile acestui bătrân doi care păreau a-i întrece pe ceilalţi; adică Albericus Remensis şi Lotulfus Lombardus".

În continuare, tonul expunerii devine caustic, iar portretul lui Anselm dobândeşte accente satirice, caricaturale: este prezentat ca un bătrân tulburat (*senex ille perturbatus*), ieşit din minţi, ros de o invidie teribilă (*predictus senex uehementi commotus inuidia*[13]), care are neruşinarea de nu recunoaşte valoarea opiniilor şi metodei elevului său, interzicându-i să-şi mai desfăşoare în şcoală activitatea de tălmăcire a textului sacru (*impudenter mihi interdixit inceptum glossandi opus in loco magisterii sui amplius exercere*)[14]. Explicaţia pe care o dă profesorul acestei interdicţii de a mai susţine prelegeri este aceea că orice eventuală greşeală, care ar fi putut fi făcută de studentul neexperimentat, i-ar fi fost imputată lui.

Hexter / David Towsend, Oxford, 2012, p. 496. Abelard îşi descrie în autobiografie experienţa nefericită, în care a fost mutilat din ordinul unchiului iubitei sale Heloise.

[13] Peter Godman, *op. cit.*, p. 78, observă că tema centrală a invectivei este *inuidia*.

[14] De fapt, Abelard se referă în permanenţă la Anselm folosind termenul *senex*, cu evidentă nuanţă depreciativă. Anselm avea la vremea respectivă, în 1113, cu patru ani înainte de moartea sa, în jur de 63 de ani. În comparaţie, Abelard avea 29 de ani.

Cu infatuare, autorul subliniază, în repetate rânduri, faptul că reuşeşte să se impună şi să se facă ascultat, înţeles şi apreciat de colegi, în pofida faptului că se afla abia la începutul studiilor teologice, deci, spre deosebire de magistru, nu avea niciun fel de experienţă practică: *...qui nondum nisi in philosophicis studueram* – „...<eu> care încă nu aveam studii decât în filosofie"; *utpote rudis adhuc in hoc studio* – „<eu fiind> încă nepriceput în acest studiu"; *me adhuc quasi penitus sacrae lectionis expertem* – „şi încă lipsit fiind cu totul de experienţa prelegrilor pe teme din Scriptură".

Succesul deosebit al prelegerilor lui Abelard (în număr de trei), la care, în pofida scepticismului iniţial, participă tot mai multe persoane, demonstrează interesul pentru studiu şi receptivitatea studenţilor şcolii din Laon. Autorul nu pierde prilejul de a surprinde modificarea atitudinii colegilor faţă de el, de la batjocură la cel mai profund respect, şi, lipsit de modestie, descrie cum, după ce a fost ironizat înainte de prima prelegere, dar lăudat în mod deosebit după susţinerea acesteia, a ajuns, datorită persecuţiei magistrului, să fie ridicat în slăvi: *Quae quanto manifestior tanto mihi honorabilior extitit et persequendo gloriosiorem effecit* – „Aceasta, cu cât <era> mai evidentă, cu atât mă făcea mai respectat şi, persecutându-mă, mă făcea mai plin de glorie".

Era, într-adevăr, Anselm un profesor atât de slab, încât să merite o critică atât de vehementă? Faptul că se bucura de o reputaţie deosebită este confirmat de Abelard însuşi (dascălul era apreciat de studenţii săi, dintre care unii se revoltă faţă de atitudinea sfidătoare a unui discipol). Anselm era figura centrală a şcolii din Laon, unde a fost profesor de teologie de la sfârşitul secolului al XI-lea până la moartea sa, în 1117. Era respectat şi apreciat de intelectualii secolului al XII-lea; a fost profesorul unora dintre teologii recunoscuţi ai vremii (Guilbert de Poitier, Guillaume de Champeaux)[15]. Guibert de Nogent îl priveşte cu admiraţie şi îl elogiază în *Moralia Geneseos*: *...a dexteris habes Anselmum totius Latini orbis magisterio praedicatum, cuius tam sincera est in Scripturarum ac fidei assertione severitas, ut plures veros suis probetur documentis fuisse catholicos quam instituisse potuerit erroneus quispiam temporis huius haereticos* (*PL*, CLVI, 1, 1853) – „la drepta îl ai pe Anselm, lăudat ca învăţător al întregii lumi latine, a cărui seriozitate în prezentarea Scripturii şi a credinţei este atât de reală, încât se dovedeşte că, prin scrierile sale, au devenit catolici adevăraţi mai mulţi decât ar fi

[15] Mark Zier, *Anselm of Laon (cca 1050-1117)*, în *Key Figures in Medieval Europe: An Encyclopedia*, Edited by Richard K. Eemerson, Associate Editor Sandra Clayton Emmerson, New York-London, 2006, p. 39; v. şi Cédric Giraud, *Per verba magistri*, Anselme de Laon et son école au XII^{e} siècle, Turnhout, 2010, p. 103-177 (despre Anselm ca *magister diuinitatis*).

putut cineva dintre cei care gândesc eronat să formeze eretici în acest timp". Papa Inocentius II îl numeşte „il restauratore degli studi sacri"[16].

Aşa cum s-a remarcat, Abelard îl descrie în culori prea „crude"[17]. Îi repoşează modul de a preda, dar nu oferă niciun fel de detaliu asupra acestuia. Înţelegem însă că învăţătura sa era bazată pe erudiţie, cu prea puţin apel la logică. Din nefericire, s-au păstrat foarte puţine din acele *quaestiones*, pe care le trata Anselm la cursurile sale[18]. Se pare că, într-adevăr, el punea întrebări scurte pe teme de doctrină creştină, începând cu obişnuitele formule *quaeritur* sau *solet quaeri*, şi tot el oferea răspunsul, apelând la autoritatea părinţilor bisericii, îndeosebi la Fericitul Augustin, la exegezele biblice anterioare[19]. E. Bertola, analizând câteva din *quaestiones* păstrate şi considerate ca aparţinându-i sigur lui Anselm, este de părere că exista şi o doză de originalitate, soluţia oferită implicând întotdeauna şi o contribuţie personală (chiar dacă aceasta consta în alegerea unei variante dintre mai multe posibile)[20].

În mod evident, Abelard a urmărit să se distanţeze de exemplul dascălului său şi se pare că a reuşit, cel puţin ca metodă[21].

Bibliografie

Bertola, E., *Le critiche di Abelardo ad Anselmo di Laon ed a Guglielmo di Champeaux*, în „Rivista di Filosofia Neo-scolastica", 52, 1960, p. 495-522.

Giraud, Cédric, *Per verba magistri*, Anselme de Laon et son école au XII[e] siècle, Turnhout, 2010.

Godman, Peter, *Paradoxes of Conscience in the High Middle Ages: Abelard, Heloise and the Archpoet*, Cambridge, 2009.

---

[16] *Apud* E. Bertola, *Le critiche di Abelardo ad Anselmo di Laon ed a Guglielmo di Champeaux*, în „Rivista di Filosofia Neo-scolastica", 52, 1960, p. 502.

[17] Peter Godman, *op. cit.*, p. 79.

[18] În privinţa a ceea ce s-a păstrat din scrierile lui Anselm, v. Cédric Giraud, *op. cit.*, p. 78-101; Odon Lottin, *Psychologie et morale aux XIIe et XIIIe siècles*, Tome V, *Problèmes d'histoire littéraire. L'école d'Anselme de Laon et de Guillaume de Champeaux*, Louvain, 1959.

[19] E. Bertola, *op. cit.*, p. 507.

[20] *Ibidem*.

[21] În prologul lucrării sale, *Sic et non*, propune o nouă metodă în tratarea problemelor de teologie, într-un mod sistematic, pornind de la investigarea textului sacru, deşi face şi el apel la referinţe patristice. Se baza tot pe întrebări (*quaestiones disputatae* şi *quaestiones de quolibet*), dar, pentru obţinerea unui răspuns pertinent, trebuiau urmate cinci reguli: stabilirea întrebării sau a problemei (*an sit*); găsirea contraargumentelor (*videtur quod non...*); găsirea argumentelor *pro* (*sed contra dicendum*); soluţia problemei (*conclusio*); revizuirea şi evaluarea argumentelor *pro* şi *contra*.

Lottin, Odon, *Psychologie et morale aux XIIe et XIIIe siècles*, Tome V, *Problèmes d'histoire littéraire. L'école d'Anselme de Laon et de Guillaume de Champeaux*, Louvain, 1959.

McLaughlin, Mary M., *Abelard as Autobiographer: The Motives and Meaning of His "Story of Calamities"*, în „Speculum", Vol. 42, No. 3, Jul., 1967, p. 463-488.

Monfrin, J., *Abelard: Historia Calamitatum*, Paris, 1978, p. 62-109. http://individual.utoronto.ca/pking/resources/abelard/Epistolae.txt

Zak, Gur, *Modes of Self-writing from Antiquity to the Later Middle-Ages*, în *The Oxford Handbook of Medieval Latin Literature*, edited by Ralph Hexter / David Towsend, Oxford, 2012, p. 485-508.

Zier, Mark, *Anselm of Laon (cca 1050-1117)*, în *Key Figures in Medieval Europe: An Encyclopedia*, Edited by Richard K. Eemerson, Associate Editor Sandra Clayton Emmerson, New York-London, 2006, p. 39.

EDUCAŢIA SPRE VIRTUTE. UN MODEL (ÎNCĂ) ACTUAL AL ANTICHITĂŢII EBRAICE

Cătălin Vatamanu

Abstract

What distinguishes the Hebrew culture from other cultures of the ancient Near East is that the foundation of Jewish education is the existence of a personal God who reveals himself directly to the chosen people. God communicates through the hagiographic writings the principles of living in holiness. Due to their special respect for the sacred text, the Jews have preserved over time his national, cultural, linguistic and educational particularities between other nations. The whole Hebrew education is religious because the goal of life was the right living in accordance with values and towards values. The particular importance for education, especially the religious one, is justified by the fact that it has become a way of life firmly rooted in people's consciousness. This study aims to highlight, based on biblical revealed texts and old rabbinic literature, which are the coordinates that makes the religious Hebrew education a model for contemporary education to virtue.

Introducere

Educaţia este, încă din Antichitatea creştină, unul dintre cele mai importante domenii de acţiune pastorală a Bisericii, care se manifestă nu doar pe plan religios, ci şi cultural sau social. Consacrată deja ca slogan, exprimarea „lumea de mâine depinde de educaţia de astăzi" conţine un mare adevăr: acela că procesul educativ nu poate fi redus la o simplă transmitere de cunoştinţe, ci prin acesta trebuie formate persoane şi caractere, care să fie pregătite pentru integrarea în viaţa socială, să favorizeze maturizarea psihologică, intelectuală, culturală, morală şi duhovnicească.

Analizând culturile cele mai vechi, ca de exemplu cea chineză, hindusă, persană sau egipteană, observăm că dezvoltarea educaţiei este strâns legată de caracterul etnic, cultural şi social al unui popor, de localizarea lui geografică, dar ea izvorăşte întotdeauna din credinţa religioasă. Ceea ce deosebeşte cultura ebraică de celelalte culturi ale Orientului Apropiat Antic este faptul că în centrul educaţiei ebraice stă

existenţa unui Dumnezeu personal, Care Se revelează direct poporului ales, intervine proniator în istoria lui, comunică prin profeţi voia Sa şi transmite prin intermediul scrierilor hagiografilor principiile vieţuirii spre sfinţenie. Preocuparea pentru mesajul divin, oral sau scris, se regăseşte cu precădere în cultura poporului Israel, iar dacă e să exemplificăm acest lucru la categoria de vârstă mică, ar fi suficient să menţionăm faptul că micii israeliţi trebuiau să copieze şi să recite pasaje din Scriptura ebraică. Datorită respectului lor deosebit pentru textul sfânt, evreii şi-au păstrat de-a lungul timpului distincţia naţională, culturală, lingvistică şi educaţională. Întreaga educaţie israelită este considerată religioasă, întrucât scopul vieţii era trăirea dreaptă, după norma valorilor şi spre valori, şi cinstirea lui Dumnezeu.

De cealaltă parte, neglijarea educaţiei a fost considerată una dintre cauzele distrugerii Templului, a captivităţii politice şi a revărsării mâniei lui Dumnezeu: „Rabinul Abbahu spune: Ierusalimul a fost distrus doar din cauză că citirea *Şema* dimineaţa şi seara era neglijată. Căci se spune: Vai lor, celor ce se trezesc dimineaţa devreme şi iau băuturi tari [etc.]. Şi este scris: harpa şi alăuta, tamburina şi fluierul şi vinul sunt la ospeţele lor; dar ei nu iau aminte la lucrarea Domnului. Şi este scris: De aceea sunt oamenii mei în captivitate, din cauza lipsei cunoaşterii. Rabinul Hamnuna a spus: Ierusalimul a fost distrus doar din cauză că au neglijat [educaţia] elevilor; căci se spune, varsă [mania lui Dumnezeu] din cauza copiilor de pe străzi. De ce să se verse? Deoarece copilul e pe stradă (în loc să fie la studiu)" (*Shabbath* 119b[1]). Acelaşi tratat talmudic susţine necesitatea continuităţii educaţiei, pentru că aceasta este suflarea de viaţă a iudaismului: „Rabbi Iuda a spus în numele lui Rab: Ce se înţelege prin «nu-i atinge pe unşii mei şi nu fă vreun rău profeţilor mei»? «Nu-i atinge pe unşii mei» se referă la elevi şi «nu fă vreun rău profeţilor mei» la discipolii înţelepţilor. Resh Lakish a spus în numele lui Rabbi Iuda Prinţul: «Lumea se menţine doar de dragul respiraţiei copiilor». Rabbi Papa i-a spus lui Abaye: Dar a mea sau a ta? «Respiraţia în care este păcat nu e precum cea fără păcat», a replicat el. Resh Lakish a spus, de asemenea, în numele lui Rabbi Iuda Prinţul: «Elevii nu trebuie să-şi neglijeze [studiile] nici chiar pentru construirea Templului». Resh Lakish i-a spus, de asemenea, lui Rabbi Iuda Prinţul: «Am această tradiţie de la strămoşii mei, alţii spun de la strămoşii tăi: fiecare oraş în care nu se află elevi va fi distrus». Rabbinah a spus: Va fi lăsat în paragină" (*Shabbath* 119b).

[1] Textele talmudice citate în acest studiu sunt traducere personală din *Soncino English translation of the Babylonian Talmud*, edited by Rabbi Dr. Isidore Epstein, 18 vol., London, 1961.

Distrugerea Templului din Ierusalim a avut implicaţii nu doar pe plan religios sau politic, ci şi pe plan cultural-educativ, iar singura salvare din această situaţie a fost, precum întotdeauna în istorie, Dumnezeu, reîntoarcerea la adevăratele valori ale vieţii reflectate în Scriptura cea Sfântă. Aceasta o afirmă clar tratatul *Sotah* 49a: „Rabbi Eliezer cel Mare spune: «Din ziua în care Templul a fost distrus, înţelepţii au început să fie ca profesorii de şcoală, profesorii ca cei care vin la Sinagogă, aceştia din urmă au devenit oameni normali, iar oamenii obişnuiţi au devenit din ce în ce mai întinaţi; locul de întâlnire [a învăţaţilor] va fi folosit pentru imoralitate (...). Înţelepciunea celor învăţaţi va degenera, cei care se tem de păcat vor fi dispreţuiţi, iar adevărul va lipsi. Tinerii îi vor ruşina pe bătrâni, bătrânii se vor ridica în faţa tinerilor, fiul îşi va insulta tatăl, fiica se va ridica împotriva mamei, nora împotriva soacrei, iar duşmanii omului vor fi membrii casei sale. Chipul generaţiei va fi ca cel al unui câine, fiul nu se va simţi ruşinat înaintea tatălui. Aşadar în cine să punem încrederea noastră? În Tatăl nostru Care este în ceruri»".

Importanţa cu totul deosebită pe care evreii o acordau educaţiei, în special celei religioase, se justifică prin faptul că ea a devenit un mod de viaţă, puternic înrădăcinat în conştiinţa oamenilor. Această realitate, intrinsecă societăţii iudaice, este atestată de numeroase surse interne şi externe literaturii ebraice. Acest studiu îşi propune să reliefeze, fundamentându-se pe textele biblice revelate şi pe literatura rabinică veche, care sunt coordonatele care fac din educaţia religioasă ebraică un model pentru educaţia contemporană spre virtute.

1. Educaţia religioasă a copilului trebuie să fie timpurie, progresivă şi continuă

Dumnezeu a dat cuvântul Său prin Moise şi profeţi tocmai pentru ca omul să găsească bunăstarea în această viaţă trecătoare şi bucuria comuniunii cu Creatorul său în viaţa de după moarte. De aceea, responsabilitatea tatălui este de a-şi învăţa copiii, încă din primii ani ai vieţii, înţelepciunea, dreptatea, iubirea şi pietatea, toate acestea sub autoritatea ce decurge din propria disciplină. Chiar şi aşa, scrierile sapienţiale ebraice nu se bazează pe atitudinea voluntară a tatălui, ci insistă asupra obligaţiei acestuia de a-şi forma religios copiii de timpuriu. Astfel, cuvintele Domnului transmise ca „lege" trebuiau „sădite" în mintea fiului, în orice moment al zilei şi în orice împrejurare: „când şezi, când mergi, când te culci, când te scoli". Semne ale transmiterii şi respectării lor erau purtarea de *tefilim* pe braţ şi la frunte şi legarea acelor *mezuzot* de tocul uşii. De aceasta era responsabil tatăl, aşa cum ne arată textul Deuteronom 6, 6-9: „Cuvintele acestea, pe care ţi le spun eu astăzi, să le ai în inima ta şi în sufletul tău; Să le sădeşti în fiii tăi şi să

vorbeşti de ele când şezi în casa ta, când mergi pe cale, când te culci şi când te scoli. Să le legi ca semn la mână şi să le ai ca pe o tăbliţă pe fruntea ta. Să le scrii pe uşorii casei tale şi pe porţile tale".

În acest context, se pune desigur întrebarea legată de vârsta participării efective, conştiente şi implicate, la un asemenea act de cult. Într-o dispută rabinică despre obligaţia unui minor de a veni la Templu cu ocazia celor trei pelerinaje de sărbători, discipolii lui Shamai decid că aceasta începe de îndată ce acela este capabil să facă drumul până la muntele Templului pe umerii tatălui său. Şcoala lui Hillel este ceva mai indulgentă, stipulând că pelerinajul la Templu poate fi făcut numai după ce băiatul a crescut suficient pentru a urca pe munte alături de tatăl său[2]. Prescripţiile rabinice dau şi alte detalii privind vârsta de la care un copil poate participa afectiv la actul religios. În Mishnah găsim, de exemplu, următoarea afirmaţie: „Un minor care ştie cum să agite *lulab*[3] este obligat să o facă". Tosefta completează această idee cu alte detalii: „Dacă el nu mai are nevoie de mama lui (pe timp de noapte), el este obligat să se aşeze în *sukkah*; dacă ştie cum să-şi pună ciucurii, el trebuie să facă acest lucru; dacă ştie cum să se descurce cu *tefillin*, tatăl său îi dă o pereche, şi dacă el este în măsură să vorbească, tatăl său îl învaţă să recite (versuri începând cu) *Shema* şi *Torah* şi vorbeşte cu el în ebraică" (*Sukkah* 3a-b). Astfel, prin formarea fiului în respectarea de *mitzvot* şi participarea la ritualurile comune, tatăl îl consacra modului de viaţă religios evreiesc.

Iniţierea fiului în împlinirea poruncilor, devreme şi progresiv, este cerută în mod repetat tatălui. Dar el nu este singurul educator religios. Instituţiile religioase şi de stat au, complementar, responsabilităţi privind instruirea religioasă a copiilor. Chiar şi din punct de vedere etimologic această realitate este evidentă. Termenul ebraic care denumeşte educaţia preşcolară este *hinuk*, în timp ce termenul cel mai adecvat pentru forma mai târzie de educaţie este *limmud*. *Hinuk* provine din rădăcina verbală *hnk*, întâlnită doar de două ori în Biblia ebraică, în ambele texte cu sensul de „a instrui" (Prov. 22, 6 şi Ps. 53, 6), etimologic având sensul de „dedicare" sau „iniţiere"[4]. *Hinuk* se referă la un proces educativ bazat pe

---

[2] „Cine este minor? Oricine este în imposibilitatea de a merge pe umerii tatălui său şi să urce din Ierusalim pe muntele Templului. Astfel este hotărârea şcolii lui Shamai. Dar şcoala lui Hillel zice: «Oricine este incapabil să meargă de mâna tatălui său şi să urcă din Ierusalim pe muntele Templului (Exod 23, 14)»" (*Hagiga* 1:1).

[3] *Lulab* este o ramură de palmier ce era legănată de copil de Sărbătoarea Corturilor (*Sukkot*).

[4] Ludwig Koehler (ed.), *Lexicon in Veteris Testamenti Libros, Wörterbuch zum Hebräischen Alten Testament in Deutscher und Englischer Sprache*, Leiden, E. J. Brill, 1953, p. 315.

exerciţii aplicative, specifice vârstelor mici, precum practicarea de *mitzvot* (porunci), în timp ce *limmud* se referă la dobândirea de cunoştinţe intelectuale, teoretice, prin studiul Torei, numit *Talmud Torah*. Aşa cum afirmam mai sus, substantivul *hinuk* are două sensuri, aplicabile educaţiei copiilor mici: „dedicare" şi „formare" sau „instruire". *Hinuk* apare în Scriptura veche cu sensul de „dedicare", tocmai pentru a arăta „dăruirea pentru altar", „dăruirea pentru o casă", „dăruirea pentru zidul Ierusalimului" etc. (Num. 7, 24; Deut. 20, 5; Ps. 30, 1; Neem. 12, 27).

Un rol important în instruirea religioasă a copilului îl avea preotul. El avea responsabilitatea întăririi informaţiilor religioase primite de copil în familie, dar şi a pregătirii băieţilor pentru slujirea preoţească, pe care, în potenţă, toţi bărbaţii israeliţi trebuiau să o împlinească. Pregătirea pentru practica postului de Yom Kippur începea de la vârstă fragedă, în aşa fel ca la vârsta înţelegerii depline a practicii cultice fiul să o poată împlini după Lege: „Dar ei sunt instruiţi un an sau doi înainte" (*Yoma* 82a). De asemenea, marele preot obişnuia să implice copiii în oferirea de sacrificii înainte de Yom Kippur, tocmai „pentru a-i instrui să facă acest lucru" (*Nazir* 29a).

2. Educaţia religioasă trebuie să fie accesibilă tuturor

Cuvântul revelat al lui Dumnezeu are ca destinaţie întreaga umanitate, pe care El doreşte în marea Sa dragoste milostivă să o răscumpere din neputinţa păcatului şi să o redea vieţii de comuniune cu Raţiunea desăvârşită. Mântuirea lucrată în mijlocul poporului ales, Israel, are ca fundament textul sfânt, transmis ca mesaj divin şi afirmarea disponibilităţii de comuniune şi dialog al lui Dumnezeu cu omul. De aceea, putem afirma că, în comparaţie cu alte popoare ale Antichităţii orientale, poporul evreu este unic în ceea ce priveşte scopul popular şi democratic al teoriei şi al sistemului educaţional. Cunoaşterea cuvântului revelat nu era o responsabilitate doar pentru rege sau faraon, considerat fiu al marelui zeu[5], ci pentru tot sufletul care vine în lume prin lucrarea Celui Sfânt. A-ţi învăţa fiul Torah era o lege divină, pe care fiecare tată era dator să o împlinească, conform idealului profetic: „Toţi fiii tăi vor învăţa cunoaşterea lui Dumnezeu" (Isaia 54, 13).

Serviciul săptămânal în sinagogă, în timpul căruia se citeau şi erau explicate în mod regulat texte din Pentateuh şi profeţi, îşi derivă originea, în mare măsură, idealului educaţional şi necesităţii practice de a permite

[5] Lect. dr. diac. Cătălin Vatamanu, *God – Spring of Knowledge for the Israelite King. An Egyptian Model?*, în *Analele Universităţii Eftimie Murgu, Reşiţa*, Fascicola de Ştiinţe Social-Umaniste, Reşiţa, 2013, pp. 80-93.

fiecărui evreu de a învăţa, a respecta şi a împlini legile din Torah. De aici rezultă caracterul democrat al educaţiei evreieşti.

Torah a fost dată pentru tot Israelul şi studiul ei este datoria fiecărui evreu, indiferent de situaţia socială şi economică. În textele tannaitice există, totuşi, un ecou al ideii greceşti că educaţia este o prerogativă a privilegiatului, a cărui avere permite necesara „tihnă" pentru a participa la activitatea de instruire religioasă instituţionalizată. În ceea ce priveşte învăţământul religios superior, shamaiţii considerau că numai acela ar trebui să fie învăţat, care a fost înţelept, modest, de familie bună şi bogat. Hilleliţii, pe de altă parte, au fost mai democratici şi nu au impus nici o restricţie socială cu privire la admiterea elevilor. Tocmai unul dintre argumentele împotriva lui Gamaliel II a fost că el nu a permis accesul la studiul religios în academia de la Jabneh tuturor studenţilor. În schimb, după excluderea lui, 400 (sau, după alte surse, 700) de bănci au fost adăugate academiei[6], dovadă a democratizării educaţiei religioase.

Chiar dacă în decursul istoriei educaţiei evreieşti au mai existat sincope în accesul oricui la educaţia religioasă transmisă în sinagogi de rabini, caracterul general democratic al învăţământului religios a prevalat. Numeroase sunt textele care fac referire la sărăcia pe care elevii proveniţi din clase sociale de jos erau învăţaţi să o îndure, alinaţi fiind de bogăţia cunoaşterii cuvântului lui Dumnezeu. Mulţi elevi îşi obţineau banii pentru studiu prin muncă. Alături de efortul fizic, ceea ce determina viitorul prestigiu şi autoritatea lor erau buna stăpânire a Torei şi o conduită plină de evlavie şi corectitudine exemplară: „Astfel este calea (vieţii determinată de studiul) Torei: o bucată de pâine cu sare, pe care trebuie să o mănânci, şi apă cu măsură, pe care trebuie să o bei, şi pământul pe care trebuie să dormi, şi o viaţă de sărăcie pe care trebuie să o trăieşti, şi Tora la care trebuie să munceşti. Dacă faci astfel, tu vei fi fericit şi-ţi va fi bine: tu vei fi fericit în această lume şi la fel de bine îţi va fi în lumea care va veni" (*Abot* 6:4). Virtutea sărăciei materiale transformată în cea a bogăţiei spiritului este reliefată în relatarea narativă a tratatului talmudic *Yoma*: „Rabinii noştri au învăţat: Săracul, bogatul şi pătimaşul au venit înaintea judecăţii cereşti. Aceia au zis celui sărac: De ce nu te-ai ocupat tu însuţi cu Torah? Dacă el ar spune: Am fost sărac şi îngrijorat de propria existenţă, ei ar trebui să-i răspundă: Ai fost tu mai

---

[6] „Un tanna a învăţat: În acea zi portarul a fost înlăturat şi a fost dată discipolilor permisiunea de a intra. Pentru că Rabban Gamaliel a proclamat: «Nici un discipol al cărui caracter nu corespunde exteriorului său nu poate intra în *bet midrash*». În acea zi multe scaune au fost adăugate. Rabbi Jochanan a zis: «Există o diferenţă de opinie între Abba Joseph ben Dosethai şi rabini: unul zice că au fost adăugate patru sute de scaune, iar alţii spun şapte sute»" (*Brakot* 28a).

sărac decât Hillel? S-a zis despre Hillel cel Bătrân că în fiecare zi obişnuia să muncească şi să câştige un tropaik, din care dădea jumătate paznicului casei de studiu, cealaltă jumătate o cheltuia pentru hrana sa şi pentru familia sa. Într-o zi nu a câştigat nimic şi paznicul casei de studiu nu i-a permis să intre" (*Yoma* 35b).

După ce vorbeşte de accesibilitatea diferitelor categorii de vârstă şi sexe la actul educativ, tratatul *Kethuboth* pune accent pe beneficiile materiale pe care le aduce studiul Torei celui dedicat descoperirii mesajului revelat în ea: „«Averea şi bogăţiile sunt în casa lui şi meritul lui dăinuie pentru totdeauna.» Rabbi Huna şi Rabbi Hisda expun textul în diferite moduri. Unul spune: «Se aplică unui om care studiază Torah şi învaţă aceasta pe alţii». Iar celălalt spune: «Se aplică unui om care scrie Pentateuhul, Profeţii şi Haghiografa şi le împărtăşeşte altora»" (*Kethuboth* 50a).

Caracterul democratic al educaţiei religioase s-a reflectat impecabil la nivel instituţional. Trei instituţii au servit idealului democratic al instruirii religioase evreieşti: *Bet-Hasefer*, *Bet haMidrash* şi *Bet haKenesset*. Scopul popular al *Bet haMidrash* a fost limitat la acei studenţi care au avut dorinţa, capacitatea şi mijloacele necesare pentru a frecventa o instituţie secundară de educaţie. Celelalte două instituţii, *Bet-Hasefer*, de nivel elementar, şi *Bet haKenesset*, de nivel superior, pentru educaţia religioasă a adulţilor, se aseamănă una cu cealaltă prin faptul că ambele fac educaţie în masă. Dar, în timp ce Sinagoga (*Bet haKenesset*) este mai mult produsul evoluţiei naturale, de dezvoltare, decât al planificării deliberate, şcoala elementară îşi datorează originea eforturilor liderilor evrei, care au încercat să facă posibil ca toţi copiii să primească o educaţie elementară. În *Bet-Hasefer*, cuvântul lui Dumnezeu putea fi făcut accesibil nivelului de înţelegere al copiilor, cei care vor fi adulţii comunităţii, viitorii responsabili de transmiterea vocii divine peste timp.

3. Educaţia religioasă trebuie să se reflecte în împlinirea poruncilor, expresie a unei educaţii permanente

Idealul educaţional iudaic era ca studiul Torei să fie pe durata întregii vieţi. O finalizare a studiului Torei nu este posibilă, pentru că studiul înţelepciunii divine nu ar putea fi niciodată epuizat.

Studiul cuvântului lui Dumnezeu transmis prin Moise şi profeţi, precum şi al legilor religioase cuprinse în Torah a fost considerat atât un scop în sine, precum şi mijlocul prin care se ajunge la scop. În ceea ce priveşte finalităţile educaţiei religioase, învăţării Torei i s-a acordat prioritate, datorită moralei pe care aceasta o postulează: respectul pentru părinţi, practica faptelor bune (în special exprimată ca milostenie, grijă de bătrâni, orfani şi bolnavi şi ca ospitalitate), împlinirea rânduielii de

rugăciune şi împărtăşirea păcii între oameni[7]. Studiul Torei ar trebui să depăşească teoreticul, conducând la punerea în aplicare a învăţăturilor sale în viaţa de zi cu zi.

Chiar şi în perioada istorică dificilă a tannaimilor, educaţia evreiască a rămas consecventă celor două obiective religioase: Torah şi Mitzvot. Shammai îi spune unui păgân că evreii au două Torah: „o Tora scrisă şi o Tora orală"[8]. R. Eleazar ben Azariah foloseşte alternativ „cuvinte din Tora" şi „cuvinte ale înţelepţilor" (*Hagiga* 3b). Dacă respectarea Torei era cu precădere o datorie intelectuală, împlinirea poruncilor presupunea o dreaptă conduită, şi ambele urmăresc cheia etică a educaţiei evreieşti – sfinţenia: „Voi trebuie să fiţi sfinţi, pentru că Eu Domnul Dumnezeul vostru sunt Sfânt" (Lev. 19, 2).

Studiul Torei era obligatoriu şi nu erau acceptate niciun fel de scuze pentru ignorarea legilor divine. Nu puteau fi scuze nici preocuparea individuală pentru un trai mai bun şi nici cea pentru întreţinerea unei familii, nici sărăcia sau bogăţia. Hillel afirma: „Nu spune: când voi avea timp liber voi studia. Că poate niciodată nu vei avea timp liber" (*Avot* 2:4).

Într-o zi de sărbătoare, precum cea de 9 Ab[9], când erau interzise consumul de mâncare şi băutură, băile, purtarea încălţămintei şi relaţiile conjugale, era interzisă şi lectura Torei, a profeţilor, a scrierilor sfinte sau studierea Mishnei, a Talmudului, a Midrashului, iar elevii aveau liber de la şcoală. Cu toate acestea, ca o preocupare continua pentru studiul biblic, tratatul *Ta'anith* 30a recomandă, în această zi, citirea cărţii Iov, a Plângerilor lui Ieremia şi acelor părţi din Mishna pe care, de obicei, un elev nu le citeşte.

---

[7] „Următoarele sunt lucrurile pentru care un om se bucură de răsplată în această lume, în timp ce principalul rămâne pentru el în viaţa ce va să fie: cinstirea tatălui şi a mamei, practica milosteniei, împăcarea între un om şi prietenul său, dar studiul Torei este egal pentru toţi" (*Peah* 1:1). „R. Judah ben Shila a zis în numele lui R. Assi în numele lui R. Johanan: «Există şase lucruri din fructul cărora omul mănâncă în această lume, în timp ce principalul rămâne pentru lumea care va veni: ospitalitatea faţă de pelerini, vizitarea celor bolnavi, meditarea în rugăciune, participarea timpurie la *bet hamidrash*, creşterea unui fiu în studiul Torei»" (*Shabbath* 127a).

[8] „Rabinii noştri învăţau: Un anumit păgân a venit odată înaintea lui Shammai şi l-a întrebat: «Câte Torot există?» «Două», a răspuns el: «Tora scrisă şi Tora orală». Eu te cred în ceea ce priveşte cea scrisă, dar nu şi cu privire la Tora orală; fă-mă prozelit, cu condiţia ca tu sa mă înveţi [numai] Tora scrisă. [Dar] el l-a dojenit şi l-a respins cu furie" (*Shabbath* 31a).

[9] În ziua de 9 Ab, evreul comemorează cele două distrugeri ale Templului din Ierusalim, de către babilonieni (586 î. Hr.) şi romani (70 d. Hr.). Este a doua zi de post, ca importanţă, după cea de Yom Kippur.

Educaţia religioasă trebuie să fie una permanentă, afirmându-se adeseori că „Talmud Torah nu are nici o limită". Vârstele copilăriei şi adolescenţei au fost cele mai propice perioade pentru dobândirea de cunoştinţe, dar evreul ajuns adult este, în primul rând, un cititor, un păstrător şi un împlinitor al cuvintelor Torei pentru tot restul vieţii sale.

Există două curente în şcolile rabinice cu privire la măsura devotamentului faţă de studiul Torei. O extremă, susţinută de către R. Simeon ben Yohai, afirma dăruirea totală a timpului omului studiului textului sfânt, în defavoarea oricărui lucru lumesc. La întrebarea „Cum să exişti?", el a răspuns: „Cu credinţa în Dumnezeu". Oponentul lui, R. Ishmael, care a avut idei mai realiste, a susţinut o sinteză armonioasă între Talmud Torah şi angajarea în cotidian. Peste două sute de ani, Abaye, un Amora babilonian, răspunea la această problemă, făcând referire la cei doi: „Mulţi au urmat lui ben Ishmael şi au reuşit, în timp ce alţii care au urmat ideilor lui R. Simeon ben Yohai nu au avut succes" (*Brakot* 35b). În aceeaşi idee, „R. Eleazar a spus: «Chiar dacă un copil trebuie sa fie îngrijit tot timpul zilei, fiecare evreu ar trebui să se ocupe însuşi cu studiul Torei în timpul întregii zile»". Hillel şi-a pierdut proverbiala răbdare şi dragoste când a comentat acest subiect: „Cel care îşi slăveşte propriul nume îl distruge, cel care nu îşi sporeşte cunoştinţele le împuţinează şi cel care nu studiază merită să moară" (*Avot* 1:13; 2:6)[10].

4. Educaţia religioasă trebuie facilitată, susţinută şi promovată de instituţiile abilitate ale comunităţii

Una dintre instituţiile care au jucat un rol foarte important în procesul de transmitere şi conservare a Torei şi de democratizare a educaţiei evreieşti a fost Sinagoga. Deşi are o origine oarecum incertă[11], Sinagoga a fost, după cum şi numele ebraic indică, o „casă de adunare". Sinagogile s-au răspândit în Ţara Sfântă după exilul babilonian. Talmudul face referire, adeseori, la *bet hakneset*, menţionând chiar

---

[10] Eliezer Ebner, *Elementary Education in Ancient Israel During the Tannaitic Period (10-220 CE)*, Bloch Publishing Company, New York, 1956.

[11] Josephus consideră că apariţia Sinagogii coincide cu perioada exilului babilonic (*cf.* Flavius Josephus, *Contra lui Apion*, 2:18), în timp ce Philo aşează întemeierea acestei instituţii în timpurile lui Moise (*cf.* Philon din Alexandria, *Viaţa lui Moise*, 3:27, traducere de Ion Acsan, Bucureşti, Editura Hasefer, 2003). Indicii despre existenţa unor „adunări" de bătrâni, conducători ai comunităţii, întruniri religioase premergătoare sinagogii, întâlnim în Vechiul Testament, în texte precum: Iezechiel 8, 1; 11, 15. 16; 14, 1; 20, 1; 33, 31; Ezra 8, 15; Neem. 8, 2; 9, 1; Zah. 7, 5. Textul din Fapte 15, 21, sugerează originea mozaică a Sinagogii: „Căci Moise are din timpuri vechi prin toate cetăţile propovăduitorii săi, fiind citit în sinagogi în fiecare sâmbătă".

câteva dintre acestea în Ierusalim[12]. Evidenţa existenţei sinagogilor în Palestina şi în diaspora reiese din surse biblice neotestamentare (de exemplu, în Evanghelia după Matei 4, 23; 6, 2.5; 9, 35; 10, 17; 13, 54; 23, 6.34), dar şi din cele extra-biblice, texte care arată totodată şi rolul fundamental pe care această instituţie de cultură şi de cult îl avea în societatea iudaică.

Distrugerea Templului a consemnat majore transformări de ordin religios: jertfele sângeroase au fost înlocuite cu aducerea de daruri în cadrul serviciilor religioase, care nu trebuiau să fie conduse de preoţi, ci de *minian*, cvorumul celor zece bărbaţi prezidaţi de orice laic. Prin urmare, fenomenul democratizării societăţii a evoluat dinspre sinagogă spre comunitate, fiecare individ fiind important, atât în relaţia sa cu semenii, cât şi în relaţia sa cu Dumnezeu. Sinagoga a devenit amprenta identităţii religioase şi culturale iudaice, un spaţiu al comuniunii, un loc de rugăciune şi de studiu. Sinagoga nu a fost, aşa cum este astăzi, o instituţie pur religioasă, ci era mai curând un centru al comunităţii, unde oamenii se întâlneau pentru rugăciune, lectura şi interpretarea Torei, precum şi pentru discuţii referitoare la problemele locale şi naţionale. Sinagoga era locul unde cărturarii studiau textele sfinte, iar copiii primeau o educaţie elementară. În timp, lecturilor biblice sinagogale li s-au adăugat rugăciuni, sinagoga devenind şi un loc de cult, parte din Ereţ Israel, care se împărtăşeşte din sfinţenia Templului.

Faptul că sinagoga a fost utilizată de cărturari şi de ucenicii lor pentru studiu face ca *bet hakenesset* să poate primi un alt nume: *bet hamidrash*. În comunităţile mai mari, *bet hamidrash* deţinea o locaţie proprie şi se considera că avea mai multă sfinţenie decât *bet hakenesset*. Tratatul *Megilah* menţionează chiar că era permisă transformarea unei *bet hakenesset* în *bet hamidrash*, dar situaţia inversă nu era de conceput[13].

Când Ierusalimul şi Templul au fost distruse în anul 70, instituţiile religioase secundare, bine organizate, au asigurat continuitate iudaismului. Sinagoga a devenit pentru evrei „micul sanctuar", loc unde

[12] Mishna *Sota* 7:7-8 şi Mishna *Yoma* 7:1 amintesc de o sinagogă lângă muntele Templului, iar Talmudul ierusalimitean *Megillah* 3:1 face referire la cele 480 de sinagogi din capitala iudaică, în epoca distrugerii celui de-al doilea Templu.

[13] „R. Papi a zis în numele lui Raba: Să schimbi o sinagogă într-o şcoală (lit. „casă a rabinilor") este permis; să schimbi o şcoală într-o sinagogă este interzis. Cu toate acestea, R. Papa, făcând referire la Raba, susţine opusul. R. Aha a zis: Decizia lui R. Papi este mai probabilă, în timp ce Rabbi Joshua ben Levi a spus: Este permis să faci o sinagogă într-un *bet midrash*" (*Megilah* 26b-27a).

frecventele lecturi din Torah, traducerea textului sfânt în limba poporului, discursurile halakice şi agadice ţesute în jurul lui au oferit şanse unice pentru o educaţie democratică, accesibilă chiar şi pentru evreul neînvăţat. Cele două instituţii despre care vorbeam mai înainte, *bet hakenesset* şi *bet hamidrash*, fiecare la nivelul ei de educaţie şi de influenţă, au îndeplinit misiunea istorică de a îndemna poporul evreu la ascultarea, păstrarea şi împlinirea Torei.

5. Educaţia religioasă are ca izvor textul revelat de Dumnezeu

Numeroase sunt textele talmudice care vorbesc despre valoarea divină a textului sacru, din care putem înţelege de ce acesta a jucat un rol fundamental în educarea copiilor în Antichitatea ebraică.

Tratatul talmudic *Shabbath* spune că Tora a fost dată cu 974 de generaţii înainte ca lumea să fi fost creată şi că ea are viaţă în sine (*Shabbath* 88b, *Chagigah*, 13b). Înainte de a fi dată lui Israel, Tora s-a alăturat îngerilor în cântarea zilnică de laudă a lui Dumnezeu.

Talmudul face referire la puterile curative şi protective ale Torei. R. Johanan ben Zakkai a îndepărtat blestemul morţii timpurii, care afecta o familie din Ierusalim, prin sfatul: „Du-te şi studiază Tora şi vei trăi!" (*Rosh Hashanah* 18a). Exista convingerea că studiul Torei ar servi ca o protecţie împotriva suferinţei, care ar precede venirea lui Mesia (*Sanhedrin* 98b). Baza tuturor acestor aprecieri despre natura Torei a fost credinţa în originea şi puterea ei divină. Aceasta este *Torah haElohim* „Tora lui Dumnezeu" (Neemia 8, 8) şi *devar Iavhe* „Cuvântul lui Dumnezeu" (Num 15, 31).

Caracterul revelat al textului religios şi autoritatea sa divină ce decurge din acest principiu presupun un alt atribut al Scripturii: neschimbabilitatea. Era de neconceput ca acest text să fie în vreun fel modificat şi se considera că orice imixtiune a omului, copil sau bătrân, neinstruit sau educat, în orice împrejurare şi în orice mod, aduce imperfecţiune mesajului. Neschimbabilitatea se referă şi la conţinutul educaţiei, care a rămas acelaşi precum îl găsim reflectat în Tanach. Deşi are destinaţie universală (a se vedea texte precum Isaia 2, 3; Miheia 4, 2; Zaharia 8, 20-21), aceasta nu înseamnă că vreun principiu al Torei ar putea fi vreodată abrogat de cineva. R. Simon ben Yohai, făcând referire la Deuteronom, spune în acest sens: „Solomon şi mii ca el vor pieri, dar nimic din Tora nu va fi desfiinţat".

În ceea ce priveşte Legea orală, predarea de Halakot, în diferite versiuni, a dus la disputarea lor de anumite şcoli sau cărturari individuali. Diversele opinii halakice au fost supuse controlului motivelor şi cercetării din punct de vedere al exegezei Scripturii, însă flexibilitatea

lor a dus la atenuarea rigidităţii subiectului materiei de instruire. Prezentarea de *halakot*, sub formă de poveşti şi pilde din folclor şi *midrashim*, s-a putut face chiar de la nivel elementar, prin acestea profesorul fragmentând, de fapt, starea de plictiseală a multor ore de instruire şi strecurând, în acelaşi timp, o pioasă dispoziţie pentru îndeplinirea legilor din Tora.

Concluzii

Specific educaţiei israelite este faptul că ea conţine cuvintele transmise de Iahve prin profeţi. În şcolile Israelului biblic, metoda de predare-învăţare era în mare măsură cea orală, cu un puternic accent pus pe memorare şi recitare, un rol important avându-l dialogul. Educaţia în Israelul biblic avea ca finalitate dobândirea virtuţilor, acestea exprimate, pe de o parte, prin mărturii ale actului de cunoaştere – cititul, scrisul, istoria, igiena, muzica, agricultura etc. –, iar pe de altă parte prin mărturisirea doxologică a lui Dumnezeu, Proniator al poporului ales şi Mântuitor al omului. Este evident că valenţa fundamentală a educaţiei israelite este caracterul practic al învăţăturii, astfel încât fiecare tânăr era dator să contribuie la bunăstarea economică a familiei, să înveţe o meserie, să-şi întemeieze o familie pe care să o întreţină prin propriile puteri.

Succesul educaţiei israelite se datorează câtorva principii fundamentale, pe care am încercat să le sintetizăm în acest studiu: educaţia religioasă a copilului trebuie să fie timpurie, progresivă şi continuă; educaţia religioasă trebuie să fie accesibilă tuturor; educaţia religioasă trebuie să se reflecte în împlinirea poruncilor, expresie a unei educaţii permanente; educaţia religioasă trebuie facilitată, susţinută şi promovată de instituţiile abilitate ale comunităţii. Aceste principii educaţionale ar trebui să fie normative şi pentru educaţia contemporană, în condiţiile în care în toate domeniile şi activităţile din lumea contemporană, inclusiv în sistemul educaţional modern, omul este asaltat de numărul uriaş al ofertelor, ipostază care face cu atât mai dificilă alegerea, cu cât fiecare dintre aceste opţiuni este prezentată ca fiind opţiunea cea mai bună.

Modelul educaţiei ebraice pune în centru valoarea, care nu este o valoare trecătoare, vremelnică, ci este valoarea desăvârşită şi veşnică, Dumnezeu Întreit în Persoane, Proniator, Învăţător şi Sfinţitor al vieţii noastre.

Bibliografie

Soncino English translation of the Babylonian Talmud, edited by Rabbi Dr. Isidore Epstein, 18 vol., London, 1961.

Koehler, Ludwig (ed.), *Lexicon in Veteris Testamenti Libros, Wörterbuch zum Hebräischen Alten Testament in Deutscher und Englischer Sprache*, E. J. Brill, Leiden, 1953.

Vatamanu, Cătălin, *God – Spring of Knowledge for the Israelite King. An Egyptian Model?*, în „Analele Universitatii Eftimie Murgu, Reșița", Fascicola de Științe Social-Umaniste, Reșița, 2013, pp. 80-93.

Ebner, Eliezer, *Elementary Education in Ancient Israel During the Tannaitic Period (10-220 CE)*, Bloch Publishing Company, New York, 1956.

Philon din Alexandria, *Viața lui Moise*, traducere de Ion Acsan, Editura Hasefer, București, 2003.

[illegible] Lexikon [illegible] Altes Testament in Deutsch und Englischer Sprache, [illegible] 2[illegible]
Esterman[illegible], [illegible] Good – Storing of Knowledge for the Learning [illegible] Economic Model, in „Analele Universității Eftimie Murgu Reșița. Fascicola de Științe Social-Umaniste", Reșița, 2015, pp. 80-93.
Ebner, Eliezer, *Elementary Education in Ancient Israel During the Tannaitic Period (10-220 CE)*, Bloch Publishing Company, New York, 1956.
Philon din Alexandria, *Viața lui Moise*, traducere de Ion Acsan, Editura Hasefer, București, 2003.

AUCTORITAS ELEGANTIAE ATQUE ERUDITIONIS ÎN ANTICHITATEA TÂRZIE*

Nelu Zugravu

Résumé

*L'*eruditio *n'a fait partie ni des valeurs morales et politiques romaines subsumées au* mos (mores) maiorum *à l'époque républicaine ni des virtutes imperatoriae cardinales pendant le principat L'antiquité tardive, époque des* homines novi, *d'une classe politique moins instruite au sujet des exigences de la* paideia *classique et d'un public plus superficiel, laisse voir un intérêt plus prononcé pour la connexion entre* eruditio *et politique, d'une part, et pour le rapport entre* paideia *et moralité, d'autre part. En ce qui concerne ces questions, les écrits tardifs reflètent des opinions qui se trouvent – certaines d'entre elles, au moins – aux confins de l'ambiguïté et de la déroute: la tendance générale est de faire du prestige de la tenue intellectuelle (*auctoritas eruditionis*) un instrument du « succès politique » et un critère du jugement moral, mais de nombreux facteurs (la tradition culturelle, le contexte politique, l'orientation religieuse, l'origine sociale des auteurs ou leur appartenance à divers milieux politiques et culturels, les relations avec les autorités impériales, etc.) ont imprimé à cette conception, parfois même dans la même œuvre, des nuances différentes, divergentes. Le texte rappelle, dans une perspective comparative, certaines d'entre elles, basées sur l'analyse des écrits de quelques auteurs tardifs de langue latine (Eumenius, Aurelius Victor, Eutropius, Ammianus Marcellinus, auteur anonyme* de l'Historia Augusta, *Ausonius, Pseudo-Aurelius Victor, Macrobius) et grecque (Libanios, Saint Basile le Grand, Eunapius).*

În rândurile de mai jos, ne propunem să evidenţiem câteva aspecte ale raportului dintre cultură, politică şi moralitate în Antichitatea târzie. Desigur, subiectul n-a fost ocolit de istoriografie, care l-a tratat mai ales din perspectiva „succesului politic" şi a „rolului social" jucat de cultură în perioada respectivă[1]. Pentru a înţelege mai bine legătura dintre domeniile

---

* Abrevierile revistelor sunt conforme cu *L'Année Philologique*, iar cele ale surselor antice – conforme dicţionarelor şi lucrărilor de specialitate.

amintite în veacurile târzii ale Antichităţii şi schimbările care au intervenit în acest interval, trebuie amintite unele elemente specifice perioadelor anterioare ale istoriei romane. Astfel, sub Republică, *eruditio* nu a făcut parte dintre valorile politice şi morale primare romane, reunite în sintagma *mos* (*mores*) *maiorum*; ea nu garanta prestigiul social şi politic şi nici nu asigura un statut moral aparte; în culegerile de *Facta et dicta memorabilia* – cu alte cuvinte, de acţiuni şi menite să fie fixate în memorie[2] –, filosofii, scriitorii sau artiştii nu figurează printre *Romana exempla*, întrucât activităţile lor erau considerate în afara cadrului instituţional reprezentat de *negotium* („acţiune") – respectiv, cum s-a remarcat deja în istoriografie, a activităţii publice a romanului, în calitatea sa de cetăţean şi om politic, şi a celei private, în calitate de *pater familias*[3]. Mai mult, filosofia şi, în general, orice influenţă culturală originară din spaţiul elen erau percepute ca mijloace de pervertire a spiritului „naţional" şi – cum avertiza Cato cel Bătrân – calea cea mai sigură de subminare a hegemoniei romane[4]. Uneori, chiar şi oratoria, în special elocvenţa judiciară (*genus iudiciale*), era privită cu suspiciune, atât timp cât exceda capacităţii naturale de a o exercita prin *studium* teoretic – semn al dorinţei de glorie (*cupido gloriae*) şi al pericolului de a cădea, asemenea grecilor, în flecăreală, *adulatio* şi *mendacitas* („minciu-

[1] Valerio Neri, *L'elogio della cultura e l'elogio delle virtù politiche nel IV secolo d.C.*, în *Epigraphica*, 43, 1981, p. 193-196; Peter Brown, *Potere e cristianesimo nella tarda antichità*, Bari, 1995, p. 51-84; Rafael Urías Martínez, *La retórica como instrumento de promoción en la parte oriental del Imperio*, în *Xaupe: homenaje al professor Fernando Gascó*, Rafael Urías Martínez, Francisco J. Presedo Velo, Patricio Guinea Díaz, Juan Manuel Cortés Copete (coord.), Sevilla, 1997, p. 391-403; Lellia Cracco Ruggini, *Esbizione di cultura e successo politico nel tardoantico*, în F. Bessone, E. Malaspina (a cura di), *Politica e cultura in Roma antica. Atti dell'incontro di studio in ricordo di Italo Lana, Torino 16-17 ottobre 2003*, Bologna, 2005, p. 135-156; *Literature and Society in the Fourth Century AD. Performing Paideia, Construction the Present, Presenting the Self*, edited by Lieve Van Hoof and Peter Van Nuffelen, Leiden-Boston, 2014.

[2] Val. Max., I, 1.

[3] Opusul lui era *otium* – „linişte, odihnă, petrecere a timpului liber" – în limbaj politic, „retragere de pe scena publică" – J.-M. André, *L'*otium *chez Valère Maxime et Velléius Paterculus ou la réaction morale au début du Principat*, în *REL*, XLIII, 1965, p. 294-314; Robert Combès, *Introduction*, în Valère Maxime, *Faits et dits mémorables*, I, *Livres I-III*, texte établi et traduit par Robert Combès, Paris, 2003, p. 40.

[4] Plut., *M. Porcius Cato*, 23.

nă, predispoziţie de a minţi")[5]. Renumele (*nobilitas*) era dat de vechimea familiei şi de magistraturile îndeplinite[6]. Abia în ultimele secole ale Republicii, cultura devine un indicator al distincţiei sociale şi al reputaţiei politice[7], oamenii de litere îşi găsesc locul în culegerile de *exempla* de personalităţi[8], iar însuşirea retoricii şi a filosofiei devine un deziderat paideutic pentru „aceste vremuri de corupţie morală, în care tineretul a ajuns atât de decăzut, încât trebuie să-l reţinem şi să-l îndreptăm", cum spunea Cicero în *De divinatione*[9].

Odată cu instaurarea monarhiei şi diminuarea rolului politic al aristocraţiei senatoriale în favoarea principelui şi a aparatului administrativ imperial, se observă deplasarea interesului elitei romane de la *negotia* către *otium litterarum* şi transformarea culturii într-o sursă a dobândirii prestigiului social şi a ascensiunii politice[10]. Totuşi, deşi unele discipline

---

[5] *Ibidem*, p. 39-42; John Dugan, *Rhetoric and the Roman Republic*, în *The Cambridge Companion to Ancient Rhetoric*, edited by Erick Gunderson, Cambridge, 2009, p. 178-193.

[6] Andrew Wallace-Hadrill, *Rome's Cultural Revolution*, Cambridge, 2008, p. 211-312.

[7] Cic., *Verr.* II, 4, 98: Scipio: *homo doctissimus atque humanissimus*; Verres: *sine ulla bona arte, sine humanitate, sine ingenio, sine litteris*. Vezi şi *La cultura in Cesare*, I-II, a cura di Diego Poli, Roma, 1993; Aurelio Pérez Jiménez, Ὁ λόγος ὥσπερ δεύτερον σῶμα. *La elocuiencia como instrumento político en las* Vidas paralelas *de Plutarco*, în *CFC(G)*, 12, 2002, p. 253-270; Andrew Wallace-Hadrill, *op. cit.*, p. 1-70; Joy Connolly, *The Politics of Rhetorical Education*, în *The Cambridge Companion to Ancient Rhetoric*, p. 126-141.

[8] Vezi Cornelius Nepos, *Vir. ill.*, XXV [Atticus], 2: un tată cu multe calităţi *primisque studioso litterarum* („şi mai ales iubitor al studiilor") şi, datorită acestei dragoste pentru cultura literară (*ipse amabat litteras*), şi-a instruit fiul în toate ştiinţele (*omnibus doctrinis...filium erudivit*).

[9] Cic., *Div.*, II, 4-5. Vezi şi Alain Michel, *La pédagogie de Cicéron dans le* De oratore*: comment unir l'idéal et le réel?*, în *REL*, LIV, 1986, p. 72-91; Jean Boes, *La Philosophie et l'action dans la correspondence de Cicéron*, Presses universitaires de Nancy, 1990; Miriam T. Griffin, Jonathan Barnes (eds.), Philosophia togata, I, *Essays on Philosophy and Roman Society*, Oxford, 1997; Francesco Caparrotta, *Il giovane Cicerone fra oratoria e retorica. Per un inquadramento storico-culturale del* De inventione, în *Retorica ed educazione delle élites nell'antica Roma. Atti della VI Giornata ghisleriana di Filologia classica (Pavia, 4-5 aprile 2006)*, a cura di Fabio Gasti e Elisa Romano, Pavia, 2008, p. 29-76; *Modelli educativi e formazione politica in Cicerone. Atti del V Simposio Ciceroniano, Arpino 10 maggio 2013*, a cura di Paolo De Paolis, Cassino, 2014.

[10] Maria Laura Astarita, *La cultura nell 'Noctes Atticae'*, Catania, 1993; Paul Zanker, *Die Maske des Sokrates: das Bild des Intellektuellen in der antiken Kunst*, München, 1995; Darío N. Sánchez Vendramini, *La literatura como vía a*

literare, precum oratoria, îşi asumă un rol important în programul „oficial" de *correctio morum*[11], deşi retori, sofişti şi filosofi de curte se străduiesc să ofere suveranilor un model paideutic consonant cu tradiţia elenistică şi ideologia imperială[12], deşi unii împăraţi manifestă calităţi intelectuale indubitabile şi au o educaţie strălucită (de exemplu, Iulio-Claudienii[13], Titus[14], Hadrianus[15], Aelius[16], Antoninus Pius[17], Marcus

la gloria en el Dialogus *de Tácito*, în *Gerión*, 26/1, 2008, p. 297-311; Claudia Horst, *Marc Aurel. Philosophie und politische Macht zur Zeit der Zwischen Sophistik*, Stuttgart, 2013, p. 124-138, 190-192.

[11] Vincenzo Scarano Ussani, *Il retore e il potere. Progetto formativo e strategie del consenso nell'*Institutio oratoria, Napoli, 2008; Elvira Migliario, *Cultura politica e scuole di retorica a Roma in età augustea*, în *Retorica ed educazione delle élites nell'antica Roma...*, p. 77-94.

[12] Francesco Della Corte, *Un precettore di Marco Aurelio: Frontone*, în idem, *Opuscula*, X, Genova, 1987, p. 191-197; Pierre Grimal, *Ce que Marc-Aurèle doit à Fronton*, în *REL*, 68 (1990), 1991, p. 151-159; María José Hidalgo de la Vega, *El intelectual, la realeza y el poder politico en el Imperio romano*, Salamanca, 1995, p. 41-104, 128-220; Miriam T. Griffin, Jonathan Barnes (eds.), *op. cit.*; Tim Whitmarsh, *Greek Literature and the Roman Empire. The Politics of Imitation*, Oxford, 2001, ch. 4, *Civilizing Rome: Greek Pedagogy*, p. 181-246; Barbara E. Borg, *Glamorous intellectuals: Portraits of* pepaideumenoi *in the second and third centuries AD*, în Paideia: *The World of the Second Sophistic*, edited by Barbara E. Borg, Berlin-New York, 2004, p. 157-178; Víctor Alonso Troncoso, *La* paideia *del principe y la ideologia helenística de la realeza*, în *Gérion Anejos*, IX, 2005, p. 185-204; Laurent Pernot, *Aspetti trascurati dell'educazione retorica nel II secolo d.C.: intorno ai maestri di Marco Aurelio*, în *Retorica ed educazione delle élites nell'antica Roma ...*, p. 95-112; Claude Brunet, *Sénèque, reflets de l'histoire pour l'éducation du Prince*, în *CEA*, XLVII, 2010, p. 409-431; Pascale Fleury, *L'orateur et le consul: Fronton conseiller du Prince*, în *CEA*, XLVII, 2010, p. 457-474; Dominique Côté, *Sophistique et pouvoir chez Philostrate*, în *CEA*, XLVII, 2010, p. 475-502; Claudia Horst, *op. cit.*, p. 109-170.

[13] Tac., *Ann.*, XI, 14-15; XIII, 3; Phil., *Leg. ad Gaium*, 21; Plin., *NH*, V, 63; VI, 27, 31 şi 128; Plin. Sec., *Ep.* V, 3; Suet., *Caes.*, 55-56 *Aug.*, 84-89; *Tib.*, 70-71; *Cal.*, 3, 1; 53; *Claud.*, 5, 6; 41-42; *Nero*, 20-25, 52; *Dom.*, 1, 1; Dio Cass., LVII, 1; Aur. Vict., *Caes.*, 1, 5; 8, 7; Ps.-Aur. Vict., *Epit. Caes.*, I, 17: despre Augustus: *Liberalibus studiis, praesertim eloquentiae, in tantum incumbens ut nullus ne in procinctu quidem, laberetur dies quin legeret, scriberet, declamaret* („A fost atât de pasionat de studiile liberale, mai ales de elocinţă, încât, nici chiar sub arme fiind, nu trecea o zi să nu citească, să scrie sau să declame").

[14] Eutr., VII, 21, 1.

[15] Aur. Vict., *Caes.*, 14, 1-3; Eutr., VIII, 7, 2; *SHA*, *Hadr.*, I, 5; XIV, 8-9; XV, 10-13; XV, 1-11; *Gal.*, XI, 3.

[16] *SHA*, *Ael.*, V, 1: *eruditus in litteris*; 2: *oris venerandi, eloquentiae celsioris, versu facilis*.

Aurelius[18], Septimius Severus[19], Gordianii[20], Balbinus[21], Valerianii-Gallienii[22])[23], cultura rămâne în afara criteriilor „oficiale" de apreciere a unui suveran – virtuţile cardinale sunt cele de natură politică şi morală stabilite încă de la începutul Principatului (*virtus, clementia, iustitia, pietas*)[24] – şi nu este privită nici ca o valoare asociată moralităţii, în general, nici ca un remediu pentru cea pervertită, în special[25].

Antichitatea târzie marchează o schimbare în atitudinea faţă de cultură. Informaţiile oferite de câtiva autori din epocă ne vor permite să evidenţiem mai bine specificul acestei schimbări. Astfel, Macrobius, un intelectual de-o vastă erudiţie, deşi recunoştea că pentru educaţia (*institutio*) fiului său Eustathius „studierea amănunţită" este calea firească de urmat, admitea, totuşi, că, pentru desăvârşirea ei (*ad cuis perfectionem*), „drumul drept este preferabil lungilor ocolişuri" (*compendia longis anfractibus anteponenda ducens*), aşa încât a pus la îndemâna acestuia, cândva pe la 384-395 sau, poate, 430-440, „un inventar de cunoştinţe" (*quasi de quodam litterarum peno*), „un mănunchi de cunoştinţe absolut necesare" (*noscendorum congeriem*), extrase din diverse scrieri greceşti

---

[17] *SHA, Ant. Pius*, II, 1: *ingenio singulari, eloquentiae nitidae, litteraturae praecipuae*; *Gal.*, XI, 3.

[18] Hdt., I, 2: „A fost singurul dintre împăraţi care nu a adeverit filosofia în cuvinte şi nici prin cunoştinţe cu caracter de dogmă, ci printr-o fire demnă şi o viaţă cumpătată"; Aur. Vict., *Caes.*, 16, 9-10; Eutr., VIII, 12, 1; *SHA, Marc.*; *Get.*, II, 2; *Alex. Sev.*, IX, 1.

[19] Aur. Vict., *Caes.*, 20, 22; Eutr., VII, 19, 1; *SHA, Sev.*, XVIII, 5: *Philosophiae ac dicendi studiis satis dedicatus, doctrinae quoque nimis cupidus*; *Get.*, II, 2.

[20] Gordianus I (*SHA, Gord.*, VII, 1: *sed boni mores nihil ei profuerunt. Hac enim vita venerabilis, cum Platone semper, cum Aristotele, cum Tullio, cum Vergilio ceterisque veteribus agens alium*); Gordianus II (*SHA, Gord.*, XVII, 1: *litteris et moribus clarus fuit praeter nobilitatem*); Gordianus III (*SHA, Gord.* XXXI, 4: *in litteris nobilis*)

[21] *SHA, Max. et Balb.*, VII, 5: *Eloquentia clarus, poemate inter sui temporis per se ipse collegerat*, XVI, 4: *omnibus disciplinis instructum fuisse*.

[22] Valerianus *iunior* (*SHA, Val.*, VIII, 1: *eruditione pro aetate clarus*; 2: *educatus optime*); Gallienus (*SHA, Gall.*, XI, 6-7); Saloninus Gallienus (*SHA, Gall.*, XIX, 1: *educatus regie*.

[23] Claudia Horst, *op. cit.*, p. 171-174, 189-194.

[24] *RG* 34, 2.

[25] Despre Commodus: *SHA, Marc. Aur.*, XVII, 9; *Comm.*, I, 7: *Sed tot disciplinarum magistri nihil et profuerunt. Tantum valet aut ingenii vis aut eorum, qui in aula institutores habentur* („Dar profesorii nu i-au fost de nici un folos cu învăţăturile lor, atât de mare este puterea naturii şi de limitată influenţa celor care dau educaţie în palatul imperial").

şi latine – aşadar, un *compendium* cunoscut posterităţii ca *Saturnalia*[26]. La rândul lui, în biografia lui Aedesius din *Cappadocia* (cca 280/290 - cca 335) din **Βίοι φιλοσόφων καὶ σοφιστῶν**, compuse cândva între 396 şi 399[27], Eunapius povesteşte că, la întoarcerea din Grecia, unde Aedesius fusese trimis pentru a-şi însuşi o educaţie aducătoare de profit pecuniar, tatăl său, aflând că se ocupă de filozofie şi fiind astfel convins că nu-i era de niciun folos, l-a alungat de-acasă întrebându-l: **τί γάρ σοφία ὠφελεῖ** („la ce foloseşte înţelepciunea?"); **οὐ μικρά, πάτερ: πατέρα καὶ διώκοντα προσκυνεῖν** („la nu puţine, tată: să-l cinsteşti pe părinte chiar când te alungă") – i-a răspuns Aedesius; auzind aceste cuvinte, conchide Eunapius, tatăl şi-a chemat fiul înapoi, lăudându-i caracterul[28]. De asemenea, foarte probabil în ultimul deceniu al veacului al IV-lea, autorul anonim al culegerii de biografii imperiale *Historia Augusta*, apropiat al cercurilor politice şi culturale senatoriale conservatoare, admiratoare ale principilor care au manifestat deferenţă faţă de înaltul ordin, laudă viaţa de filosof a lui *sanctus* Marcus Aurelius (*in omni vita philosophanti viro* – „un om care toată viaţa s-a ocupat de filosofie")[29], devenită model pentru unii succesori[30], dar în biografia uzurpatorului Avidius Cassius nu ezită să stigmatizeze interesul excesiv al celui dintâi pentru metafizică, în detrimentul celui pentru problemele stringente ale statului: *Marcus Antoninus philosophatur et quaerit de elementis et de animis et de honesto et iusto nec sentit pro re p.* („Marcus Antoninus face filosofie, îşi pune întrebări despre primele elemente ale naturii, despre suflet, despre cinste şi dreptate şi nu se gândeşte la republică")[31]; prin comparaţie, „tiranul" e catalogat ca *summus vir et necessarius rei p.* („om de seamă şi cu mari merite faţă de stat")[32], care, dacă ar fi obţinut domnia, ar fi fost *utilis et optimus imperator*[33]. În sfârşit, în primii ani ai veacului al V-lea, caracterizându-l pe Maximinus Daza, Pseudo-Aurelius Victor constata: *ortu quidem atque instituto pastorali, verum sapientissimi cuiusque ac litteratorum cultor* („deşi de origine şi educaţie păstorească, a fost un

[26] Macr., *Sat.*, I, 2-4; pentru problema datării, *cf.* Nino Marinone, *Introduzione*, în Macrobio Teodosio, *I Saturnali*, a cura di Nino Marinone, Torino, 1967, p. 27, 60.

[27] Maurizio Civiletti, în Eunapio di Sardi, *Vite di filosofi e sofisti*, testo greco a fronte, introduzione, traduzione, note e apparati di Maurizio Civiletti, Milano, 2007, p. 13.

[28] Eun., *VS*, VI, 1.

[29] *SHA*, *Marc. Aur.*, I, 1.

[30] *SHA*, *Get.*, II, 2; *Alex Sev.*, IX, 1.

[31] *SHA*, *Avid. Cass.*, XIV, 4.

[32] *SHA*, *Avid. Cass.*, I, 2.

[33] *SHA*, *Avid. Cass.*, XIII, 10.

admirator al filosofilor şi al oamenilor de litere")[34]. Cum se poate lesne observa, atitudinea faţă de cultură oscilează între nevoia de profunzime şi superficialitate, între admiraţie şi ostilitate, între recunoaşterea prestigiului erudiţiei şi lipsa de consideraţie faţă de aceasta, între necesitatea fundamentării „ştiinţei politice" a persoanelor publice, în special a suveranilor, pe o *paideia* de tip clasic şi realitatea dominată de *utilitas rei publicae*.

Această poziţie ambivalentă a pus în dificultate istoriografia contemporană, nevoită, pe de o parte, să evidenţieze „transformările" profunde, progresele reale ale culturii în Antichitatea târzie[35] – „democratizarea" acesteia, după expresia lui Santo Mazzarino, datorită unor factori precum creşterea numărului de *scholae publicae* şi private, difuziunea socială a scrierii prin preeminenţa *codex*-ului faţă de *volumen*, încurajarea studiului disciplinelor liberale de către principi, pedagogia livrescă patronată de stat şi Biserică, afirmarea plenară a gramaticii şi a retoricii, afirmarea unor adevărate „metropole ale culturii", precum *Roma*[36], *Athena*[37], *Caesarea Cappadociae*[38], *Constantinopolis*[39], *Pergamon*[40], *Alexandria*[41], *Burdigala*[42] ş.a., difuzarea pe scară largă a operei legislative, înflorirea studiilor de drept roman, preocuparea suveranilor pentru colaborarea cu *litterati* ş.a.[43] – iar, pe de alta, să recunoască

---

[34] Ps.-Aur. Vict., *Epit. Caes.*, XL, 18.

[35] *Le trasformazioni della cultura nella tarda antichità. Atti del Convegno tenuto a Catania, Università degli Studi, 27 sett. – 2 ott. 1982*, I-II, a cura di Mario Mazza e Claudia Giuffrida, Roma, 1985.

[36] Eun., *VS*, IV, 1.

[37] Greg. Naz., *Or.* XLIII, 14-21; Eun., *VS*, VI, 1.

[38] Greg. Naz., *Or.* XLIII, 13.

[39] Greg. Naz., *Or.* XLIII, 14.

[40] Eun., *VS*, VI, 9.

[41] Eun., *VS*, VI, 10; VII, 1.

[42] Aus., *Commemoratio professorum Burdigalensium*.

[43] Pentru toate acestea, vezi *Studiu introductiv*, în Festus, *Breviarium rerum gestarum populi Romani. Scurtă istorie a poporului roman, editio bilinguis*, traducere de Marius Alexianu şi Roxana Curcă, ediţie îngrijită, studiu introductiv, note şi comentarii, indice de Nelu Zugravu, p. 42-43, cu bibliografie, la care adaugă în Raffaele Perrelli, *Due „paideiai" imperiali nel IV secolo: Temistio e Claudiano*, în *Politica, cultura e religione nell'Impero Romano (secoli IV-VI) tra Oriente e Occidente. Atti del Secondo Convegno dell'Associazione di Studi Tardoantichi*, a cura di Fabrizio Conca, Isabella Gualandri, Giuseppe Lozza, Napoli, 1993, p. 139-147; *Shifting Cultural Frontiers in Late Antiquity*, edited by David Brakke, Deborah Deliyannis, Edward Watts, Ashgate, 2012; Bertrand Lançon, Militia philosophorum: *le rôle des lettrés dans l'entourage des empereurs romains du IVe siècle*, în Lieve Van Hoof, Peter Van Nuffelen,

„declinul culturii politice" survenit pe fondul decăderii generale a ţinutei intelectuale[44]; dar, ca o dovadă a derutei datorate echivocului aceloraşi surse, acest ultim punct de vedere nu e împărtăşit de toţi exegeţii[45]. Faptul nu e de mirare – perioada ca atare e un interstiţiu derulat sub semnul ambivalenţei, al tensiunii dintre *antiquitas* şi *novitas*, al *inventionum prudentia*, ca să folosim expresii dintr-o scrisoare din jurul anului 400 a lui Symmachus[46]. Câteva aspecte sunt, însă, indubitabile: fiind, în general, o epocă a unor *homines novi*, a unei generaţii diferite – din punct de vedere al originii, culturii şi mentalităţii –, de cea a Imperiului clasic[47], Antichitatea târzie a adus în prim-plan un altfel de public, mai „grăbit", presat de probleme politico-militare şi sociale stânjenitoare, interesat de-o informare rapidă – nu întâmplător, scrierile abreviate au cunoscut o înflorire fără precedent în epocă[48] –, aşadar, mai *superficial*, o clasă politică *mai puţin instruită*, chiar *incultă*, în raport cu exigenţele *paideia*-ei clasice. Exemplele sunt numeroase, în acest sens[49];

Literature and Society in the Fourth Century AD: Performing paideia, *Constructing the Present, Presenting the Self*, Leiden-Boston, 2015, p. 31-47.

[44] Jan Willem Drijvers, *Decline of Political Culture: Ammianus Marcellinus' Characterization of the Reigns of Valentinianus and Valens*, în *Shifting Cultural Frontiers in Late Antiquity*, p. 85-98.

[45] Brunella Moroni, *Dopo Giuliano. Lingua e cultura greca nella famiglia imperiale fino a Teodosio*, în *Nuovo e antico nella cultura greco-latina di IV-VI secolo*, a cura di Isabella Gualandri, Fabrizio Conca, Raffaele Passarella, Milano, 2005, p. 47-99.

[46] Symm., *Ep.* III, 22; vezi şi Lellia Cracco Ruggini, *Arcaismo e conservatorismo, innovazione e rinnovazione (IV-V secolo)*, în *Le trasformazioni della cultura...*, I, p. 148.

[47] Vezi, de exemplu: Aur. Vict., *Caes.*, 39, 26: despre împăraţii tetrarhi: „Toţi aceşti <împăraţi> au fost, se ştie, originari din Illyricum: cu toate că au avut puţină cultură (*humanitatis parum*), totuşi, fiind bine deprinşi cu neplăcerile vieţii rustice şi militare (*ruris tamen ac militiae miseriis imbuti*), ei au fost foarte capabili să conducă statul"; Ps.-Aur. Vict., *Ep. Caes.*, XLI, 10: despre împăratul Maximianus: *ortu agresti Pannonio* („era de origine rustică, din Pannonia"); XLI, 15: despre Galerius: *ortus parentibus agrariis, pastor armentorum, unde ei cognomen Armentarius fuit* -„născut din părinţi de la ţară. A fost păstor de vite, de unde i s-a tras porecla *Armentarius* (Văcarul)"; Eun., *VS*, VI, 3: prefectul pretoriului Ablabius era de cea mai obscură origine etc.

[48] Vezi Nelu Zugravu, *op. cit.*, p. 49-62, cu izvoare şi bibliografie.

[49] Vezi *Anon. Vales.*, II, 2: despre Constantinus: *Hic igitur Constantinus, natus Helena matre vilissima in oppido Naisso atque eductus... litteris minus instructus*; Aur. Vict., *Caes.*, 41, 20: despre aparatul birocratic imperial: *ni parum dignis ad publica aditum concessisset*; Amm., XXV, 10, 15: despre Iovianus: împărat „cu o cultură mijlocie"; XXVII, 5, 8: despre Valens: *imperator rudis* („împărat incult"); XXIX, 1, 11: *subrusticum hominem* („om destul de

iată doar câteva: într-o epistolă din 373, Vasile cel Mare îi mărturisea preotului Diodor din *Antochia* că, dintre cele două cărţi trimise de acesta, cea de-a doua i-a făcut „o plăcere deosebită", datorită, printre altele, „scurtimii ei" şi faptului că e „concentrată în idei", cea de-a doua, mai elaborată şi mai ornamentată din punct de vedere stilistic, solicitând „mai mult timp" pentru a fi parcursă şi „un apreciabil efort de gândire" în cazul în care ai avea răbdarea s-o parcurgi până la capăt[50]; „unii – scria Ammianus Marcellinus despre nobilimea romană – urăsc învăţătura ca pe o otravă şi citesc cu oarecare interes doar pe Iuvenalis şi pe Marius Maximus, fără să pună mâna, în lenea lor profundă, pe alte cărţi în afară de acestea. Din ce cauză procedează astfel n-aş putea şti, deşi, faţă cu o-noarea lor şi a neamului lor, ar trebui să citească lucruri multe şi variate"[51]; Vetranio (uzurpator în 350) era – spune breviatorul Eutropius – un bărbat cinstit, cu moravuri vechi şi de o deosebită gentileţe (*virum probum et morum veterum ac iucundae civilitatis*), „dar lipsit de orice instruire intelectuală în aşa măsură, încât nu învăţase nici chiar primele elemente de scriere; le-a învăţat abia bătrân şi când era deja împărat" (*sed omnium liberalium artium expertem adeo, ut ne elementa quidem prima litterarum nisi grandaevus et iam imperator acceperit*)[52] etc.

Această realitate nu a rămas fără urmări în plan comportamental, moral şi politic. Autorii epocii, atât latini, cât şi greci, evocă personalitatea necizelată, lipsită de rafinament, a unora dintre suverani[53], comporta-

inclut"); XXXI, 14, 5: *subagrestis ingenii... nec liberalibus studiis eruditus* („needucat şi incult, neinstruit... nici în artele liberale"); Lib., *Or.* 1, 76: senatul constantinopolitan format din *parvenus* ignoranţi. Din bibliografie, vezi, în sensul celor spuse mai sus, Jan Willem Drijvers, *Decline of Political Culture: Ammianus Marcellinus' Characterization of the Reigns of Valentinianus and Valens*, în *Shifting Cultural Frontiers in Late Antiquity*, p. 85-98; cu multe nuanţe, Brunella Moroni, *Dopo Giuliano. Lingua e cultura greca nella famiglia imperiale fino a Teodosio*, în *Nuovo e antico nella cultura greco-latina di IV-VI secolo*, a cura di Isabella Gualandri, Fabrizio Conca, Raffaele Passarella, Milano, 2005, p. 47-99.

[50] Vasile cel Mare, *Ep.* 135, 1.

[51] Amm., XXVIII, 4, 14-15.

[52] Eutr., X, 10, 2; vezi şi Aur. Vict., *Caes.*, 41, 26: *litterarum prorsus expers* („un om cu totul lipsit de cultură").

[53] Aur. Vict., *Caes.*, 39, 17: despre Maximianus: *semiagrestis* („necioplit"); 41, 3: despre Licinius „avea numai calitatea de a fi econom, şi aceea, pe deasupra, ca a unui ţăran (*agrestis*)"; 41, 26: despre Vetranio: „destul de nătâng din fire şi, de aceea, foarte rău în sminteala lui grosolană"; Amm., XXIX, 3, 6: despre Valentinianus I: *subagresti verbo*; Ps.-Aur. Vict., *Ep. Caes.*, XLI, 15: despre Galerius: *inculta agrestique iustitia* („felul său necioplit şi stângaci de a face dreptate");

mentul politic dur, violent, care friza arbitrariul – cu alte cuvinte, opus lui *civilitas*[54] – atât al lor, cât şi al colaboratorilor lor[55], dispreţul acestora

XLI, 25: despre Vetranio: *fuit autem propre ad stultitiam simplicissimus* („a fost însă de o mare naivitate, vecină cu prostia") etc.

[54] Tocmai de aceea, adresând opera sa lui Valens şi, indirect, lui Valentinianus I, breviatorul Eutropius a făcut din *civilitas* – antonim pentru *cruzime* – o valoare definitorie a mesajului scrierii sale – N. Scivoletto, *La* ciuilitas *del IV^e secolo e il significato del* Breuiarium *di Eutropio*, în *GIF*, 22, 1970, p. 14-45; Stéphane Ratti, *La* ciuilitas *et la* iustitia *dans le* Bréviare *d'Eutrope: des qualités de familie?*, în *REA*, 98/1-2, 1996, p. 187-205; Joseph Hellegouarc'h, *Introduction*, în Eutrope, *Abrégé d'histoire romaine*, texte établi et traduit par Joseph Hellegouarc'h, Paris, 1999, p. XXXVI-XXXVII.

[55] Aur. Vict., *Caes.*, 22, 3: despre Macrinus şi fiul său Diadumenus: *saevos atque inciviles animos* („firi sălbatice şi grosolane"); 41, 25: Magnentius: „fire crudă şi aspră" (*diro atrocique ingenio*); după Ammianus Marcellinus, împăraţii fraţi Valentinianus I şi Valens erau „aspri" în chip exagerat (Amm., XXVII, 7, 4; XXVIII, 6, 22; XXX, 4, 1; 8, 10; 8, 13; XXXI, 14, 5), „sălbatici" (Amm., XXVI, 10, 5), „răi" (Amm., XXVI, 10, 12; XXVII, 7, 4; XXVIII, 1, 11), „impulsivi" (Amm., XXX, 8, 2), posedând o fire înclinată spre „atrocitate" (Amm., XXIX, 3, 2), „ferocitate" (Amm., XXX, 5, 19), „cruzime" (Amm., XXVI, 10, 1; 10, 13; XXIX, 1, 10; 1, 27; 2, 18; XXXI, 14, 5) şi „vărsare de sânge" (Amm., XXIX, 3, 2), abuzând de putere în mod „grav" (Amm., XXIX, 3, 1) şi „arbitrar" (Amm., XXVII, 6, 14; XXXI, 8, 6), căci, încălcând adesea toate principiile elementare ale dreptului (Amm., XXVIII, 1, 15; XXIX, 2, 12; 2, 15; XXXI, 8, 6) şi socotind că totul le este permis (Amm., XXIX, 1, 11; 1, 18-21; 2, 10; XXX, 8, 10), făceau să curgă sângele nobililor, dar şi al celor de condiţii mai modeste, prin înmulţirea torturilor şi silniciilor (Amm., XXVI, 10, 12-14; XXVII, 7, 5-9; XXVIII, 1, 1-57; XXIX, 3, 2-9; XXX, 5, 19; 8, 3-6); vezi şi Amm., XXVI, 10, 9-14; XXIX, 1, 23-24, 27, 28, 34, 35, 38, 40, 43 şi 44; 2, 11 22-28; personaje din anturajul imperial, mulţi fiind *parvenus* inculţi: Ursatius, şeful cancelariei imperiale occidentale, „om ursuz şi rău" (*iracundo quodam et saevo*) (Amm., XXVI, 5, 7); Petronius, socrul lui Valens, „stimulent funest" (*incentium exitiale*) (Amm., XXVI, 6, 7) şi „caracter intolerabil" (*morum intolerantiae*) (Amm., XXVI, 6, 8); Serenianus – „omul cu moravuri rudimentare şi stăpânit de dorinţa de a face rău" (*incultis moribus homo et nocendi acerbitate*) (Amm., XXVI, 10, 2), „crud ca Phalaris" (*crudelem ut Phalarim*) (Amm., XXVI, 10, 5); Rusticus Iulianus, şeful cancelariei imperiale din Occident, „era setos de sânge omenesc" (*humani sanguinis auidus*) (Amm., XXVII, 6, 1); Severus, şeful infanteriei, „aspru şi temut" (*asper esset et formidatus*) (Amm., XXVI, 6, 3); Maximinus, *curator* al aprovizionării la Roma, poseda o „ferocitate firească", ascunsă într-o „inimă plină de cruzime" (*genuinam ferociam pectori crudo adfixam*), fiind un „infernal anchetator" („*evagatus tartareus*) (Amm., XXVIII, 1, 11), un „tâlhar cu suflet de fiară" (*spiritus ferini latronem*) (Amm., XXVIII, 1, 38); notarul Leon – „tâlhar pannonian, jefuitor de morminte, crud ca o fiară şi... foarte setos de sânge omenesc" (*busturiarium quendam latronem Pannonium, efflantem ferino rictu crudelitatem... humani sanguinis avidissimum*) (Amm., XXVIII, 1, 12);

faţă de cultură şi ostilitatea deschisă faţă de reprezentanţii ei[56]. Desigur, nu sunt uitate excepţiile – principi mai puţin instruiţi, care au avut o deosebită admiraţie pentru cultură[57], şi împăraţi cu o bună ţinută intelectuală, care s-au comportat asemenea unor tirani[58]. În acest

Valentinus, fratele lui Maximinus, „om cu suflet trufaş" (*superbi spiritus homo*), „bestie răufăcătoare" (*malefica bestia*) (Amm., XXVIII, 3, 4); Fortunatianus era stăpânit de o severitate extremă (*animi asperitate*) (Amm., XXIX, 1, 5); Festus, *proconsul Asiae*: individ cu suflet sângeros şi de măcelar, animalic şi furios (Eun., *VS*, VII, 6) etc.

[56] Aur. Vict., *Caes.*, 41, 5: Licinius supunea la torturi, ca pe nişte sclavi, „pe filosofii de renume" (*nobilium philosophorum*); Ps.-Aur. Vict., *Epit. Caes.*, XLI, 8: Licinius „era foarte dur, incapabil să se stăpânească, potrivnic culturii (*infestus litteris*), pe care în ignoranţa sa fără măsură o numea otrava şi ciuma statului (*virus ac pestem publicam nominabat*), cu referire mai cu seamă la practica judiciară"; Eun., *VS*, VI, 2: curtenii lui Constantinus se comportau asemenea Cercopilor faţă de Heracles, aşteptând prilejul pentru a persecuta pe filosofi. Despre violenţele împotriva filosofilor sub Constantinus, Constantius II şi Valens, vezi Simona Rota, *Il filosofo e l'imperatore. Esempi di* constantia *e* parrhsia *ed episodi di crudeltà nei resoconti ammianei di alcuni processi del IV secolo d.C.*, în De tuo tibi. *Ommagio degli allievi a Italo Lana*, Bologna, 1996, p. 395-420; Éric Rebillard, *Note sur les morts de philosophes dans les Histoires d'Ammien Marcellin*, în Consuetudinis amor. *Fragments d'histoire romaine (IIe-VIe siècles) offerts à Jean-Pierre Callu*, édités par François Chausson, Étienne Wolff , Roma, 2003, p. 371-378; Maurizio Civiletti, în Eunapio di Sardi, *Vite di filosofi e sofisti*, testo greco a fronte, introduzione, traduzione, note e apparati di Maurizio Civiletti, Milano, 2007, p. 365-369 (notele 171-172), 382-383 (nota 205), 546-547 (nota 491, cu bibliografie), 560 (nota 547).

[57] Vezi Ps.-Aur. Vict., *Epit. Caes.*, XL, 18: despre Maximinus Daza: vezi *supra*; XLVIII, 11: despre Theodosius I: *Litteris, si nimium perfectos contemplemur, mediocriter doctus; sagax plane multumque diligens ad noscenda maiorum gesta.* („În privinţa cunoştinţelor literare, dacă-l comparăm cu cei peste măsură de dotaţi, el era modest informat; era deosebit de priceput şi foarte preocupat de cunoaşterea faptelor strămoşilor"); nu întâmplător, acelaşi epitomator îl admira pe Traianus, despre care scria că „îndrăgea de preferinţă firile mai simple sau pe cei foarte învăţaţi (*eruditissimos*), cu toate că el avea puţină cultură şi o elocinţă modestă (*scientiae moderateque eloquens*)" – *Epit. Caes.*, XIII, 8.

[58] De exemplu, Constantius II, cărora autorii îi apreciază nivelul intelectual acceptabil (nu de talia lui Iulianus) (vezi Aur. Vict., *Caes.*, 23: *litterarum ad elegantiam* – „cunoscător într-ale literaturii până la rafinament"; Amm., XXI, 16, 4: *doctrinarum diligens affectator, sed cum a rhetorice per ingenium desereretur obtunsum, ad uersificandum transgressus nihil operae pretium fecit* – „A studiat cu sârguinţă mult şi, fiindcă pentru retorică n-avea însuşiri deosebite, a trecut în domeniul poeziei, dar şi aici fără să realizeze vreo operă de valoare"), dădea dovada unei cruzimi – cum spune Ammianus

context, nu întâmplător, aversiunea faţă de parveniţii politici lipsiţi de *eruditio* capătă – cel puţin în mediile intelectuale orientale, unde tradiţia colaborării cu „stăpânii puterii” (regi, tirani, împăraţi, proconsuli ş.a.) era mult mai veche[59], iar *paideia* trecea drept indispensabilă unui om politic[60] – accente tot mai pronunţate; discursurile *XLIX*, *LVI* şi *LVII* ale lui Libanios sunt exemplare în acest sens[61]. Pe de altă parte, deşi *paideia* devine nu numai o formă de afirmare a eredităţii culturale greco-romane în faţa ascensiunii creştinismului, a politicii imperiale procreştine şi a pericolului barbar, aşa cum ţine s-o afirme răspicat un autor vehement anticreştin ca Eunapius[62], un mijloc de prezervare a memoriei[63], o cale de

---

Marcellinus – egale celei a lui Caligula, Domitiannus şi Commodus la un loc (Amm., XXI, 16, 8).

[59] María José Hidalgo de la Vega, *El intelectual, la realeza y el poder politico en el Imperio romano*, Salamanca, 1995; Carlo Franco, *Intellettuali e potere nel mondo greco e romano*, Roma, 2006; Mario Mazza, *Parole d'ordine del buon governo nella Tarda Antiquità*, în *Epigrafia 2006. Atti della XIV[e] rencontre sur l'épigraphie in onore di Silvia Panciera con altri contributi di colleghi, allievi e collaboratori*, a cura di Maria Letizia Caldelli, Gian Luca Gregori, Silvia Orlandi, Roma, 2008, p. 1098, p. 1085-1111; Dominique Côté, *op. cit*, p. 475, de unde provine expresia dintre ghilimele.

[60] Libanios e categoric în acest sens – vezi Pierre-Louis Malosse, *Le* modèle *du mauvais empereur chez Libanios*, în *Pallas*, 60, 2002, p. 168, 174.

[61] Ugo Criscuolo, *Aspetti della resistenza ellenica dell'ultimo Libanio*, în *Pagani e cristiani da Giuliano l'Apostata al sacco di Roma. Atti del Convegno Internazionale di Studi (Rende 12/13 novembre 1993)*, a cura di Franca Ela Consolino, Messina, 1995, p. 85-103; idem, *Roma negli scrittori dell'Oriente tardoantico*, în *Cristiani nell'Impero Romano. Giornate di studio*, Napoli, 2002, p. 295-312; idem, *Il retore e il potere: Libanio e l'imperatore Valente*, în Satura rudina. *Studi in onore di Pietro Luigi Leone*, a cura di Giovanni Laudizi, Onofrio Vox, Lecce, 2009, p. 73-91; Lietta De Salvo, Élites *dirigenti in trasformazione. La testimonianza di Libanio*, în *Le trasformazioni delle élites in età tardoantica. Atti del convegno internazionale, Perugia, 15-16 marzo 2004*, a cura di Rita Lizzi Testa, Roma, p. 141-154; idem, *Conflitti e connivenze tra* élites *cittadine e potere romano ad Antiochia nel IV secolo*, în *Poteri centrali e poteri periferici nella tarda antichità. Confronti conflitti. Atti della Giornata di Studio Messina 5 Settembre 2006*, a cura di Lucietta Di Paola, Diletta Minutoli, Firenze, 2007, p. 75-82; Marilena Casella, *Storie di ordinaria corruzione. Libanio, Orazioni LVI, LVII, XLIX*, introduzione, traduzione e commento, Messina, 2010.

[62] Vezi Iambl., *VP*, VIII, 44; Lib., *Ep.* 369, 9; Eun., *VS*, VI, 1-2; Maurizio Civiletti, *Introduzione*, în Eunapio di Sardi, *Vite di filosofi e sofisti*, testo greco a fronte, introduzione, traduzione, note e apparati di Maurizio Civiletti, Milano, 2007, p. 35-36.

[63] Aur. Vict., *Caes.*, 20, 1-4: despre faptul că Septimius Severus a condamnat la *damnatio* scrierile şi faptele juristului Didius Iulianus, pe care l-a

pătrundere în romanitate – Aurelius Victor, Sidonius Apollinaris, Victor de Vita, Dracontius, Cassiodorus ş.a. evocă admirativ figuri de „barbari intelectuali"[64] –, ea rămâne în afara *criteriilor oficiale* de apreciere a personalităţii unui suveran, cel puţin în spaţiul literar latinofon, chiar dacă unii autori recunosc importanţa culturii în modelarea personalităţii; de exemplu, panegiristul Eumenius arăta, într-un discurs rostit în 298, în care lăuda renaşterea şcolilor în oraşul *Augustodunum*, că educaţia este fundamentul tuturor virtuţilor, mai ales al cumpătării, moderaţiei, vigilenţei şi răbdării (*litteras omnium fundamenta esse virtutum, utpote continentiae modestiae vigilantiae patientiae magistras*)[65]. Totuşi, în niciunul dintre necrologurile din *Res gestae ammianeice*, nici chiar în cel al lui Iulianus, *eruditio* nu figurează printre *bona*[66], idolul lui Ammianus meritând să fie socotit printre eroi (*vir profecto heroicis connumerandus ingeniis*) datorită celor „patru virtuţi principale" (*virtutes quattuor praecipuae*) stipulate de „doctrinele filosofilor" (*ut sapientes definiunt*) – „temperanţa, prudenţa, dreptatea şi bărbăţia" (*temperantia prudentia iustitia fortitudo*) –, precum şi pentru „ştiinţa militară, autoritatea, succesul acţiunii şi generozitatea" (*scientia rei militaris, auctoritas felicitas atque liberalitas*)[67]. La fel, nici în discursurile encomiastice, nici în *carmina* ale lui Claudius Claudianus, *doctrina, eruditio* nu sunt

---

detronat: acesta a fost „singurul lucru pe care nu l-a putut realiza. Atât de mare este prestigiul preocupărilor intelectuale (*doctarum artium*), încât scriitorilor (*scriptoribus*), nici măcar un comportament nedemn nu le prejudiciază amintirea. Mai mult chiar, o asemenea moarte lor le aduce glorie, iar făptuitorilor ei o ură neîmpăcată, întrucât toţi, şi mai cu seamă urmaşii, consideră că acele talente n-au putut fi suprimate decât printr-o samavolnicie oficială şi într-un acces de sminteală".

[64] Aur. Vict., *Caes.*, 41, 25: Magnentius provenea dintr-un „neam barbar" (*gentis barbarae*); 42, 15: Silvanus, „născut în Gallia, din părinţi barbari" (*in Gallia ortus barbaris parentibus*); Ps.-Aur. Vict., *Epit. Caes.*, XLII, 7: despre uzurpatorul Magnentius: *Ortus parentibus barbaris qui Galliam inhabitant; legendi studio promptus* („Provenea din părinţi barbari, care locuiesc în Gallia, avea o pasionată înclinaţie spre lectură") (vezi şi Zos., II, 34, 1); XLII, 11: despre uzurpatorul Silvanus: *quamquam barbaro patre genitus, tamen institutione Romana satis cultus et patiens* („deşi a fost fiul unui barbar, a fost totuşi cultivat şi rezistent, datorită educaţiei romane"); Sid. Apoll., *Carm.*, VI, 496-498; Vict. Vit., *Hist. persec.*, II, 13; Drac., *Romulea*, 1, 12-14; Cass., *Var.*, XI, 1, 6. Vezi Ralph W. Mathisen, *Les barbares intellectuels dans l'Antiquité tardive*, în *DHA*, 23/2, 1997, p. 139-148.

[65] *Pan.*, V [9], 8, 2.

[66] Despre *bona* şi *vitia* în *Res gestae ammianeice* vezi Axel Brandt, *Moralische Werte in den* Res gestae *des Ammianus Marcellinus*, Göttingen, 1999.

[67] Amm., XXV, 4, 1.

inserate în lista de *virtutes* ale celor elogiaţi[68]. În scrierile tocmai amintite, dar şi în altele, cultura trece drept un fapt ce, neîndoielnic, merită admirat şi apreciat, dar adesea ca o calitate asociată altor merite de excelenţă sau aproape ca o curiozitate[69]. Din perspectiva ideologiei politice romane, aspectul tocmai evocat e pe deplin explicabil: un împărat putea fi *eruditus* sau *rudis*, dar mai important era să fie *necessarius* – *princeps necessarius magis quam bonus* se spunea despre Aurelianus în *Historia Augusta*[70]; *vir rei p(ublicae) necessarius* se menţiona şi despre Diocletianus în aceeaşi scriere[71]. Prin urmare, abilitatea de a gestiona problemele complexe ale statului era prioritară formaţiei intelectuale,

[68] C. Joachim Classen, Virtutes *und* vitia *in Claudianus Gedichten*, în "Humana sapit". *Études d'antiquité tardive offertes à Lellia Cracco Ruggini*, édité par Jean-Michel Carrié et Rita Lizzi Testa, préface de Peter Brown, Turnhout, 2002, p. 157-167.

[69] Vezi, de exemplu, Eutr., X, 7, 2 (*Constantinus: civilibus artibus et studiis liberalibus deditus*); X, 16, 3 (*Iulianus: Liberalis disciplinis adprime eruditus, Graecis doctior atque adeo, ut Latina eruditio nequaquam cum Graeca scientia conveniret, facundia ingenti et prompta... in quibusdam philosopho proprior... M. Antonino non absimilis, quem etiam aemulari studebat* – „Foarte erudit în disciplinele liberale, el era un şi mai bun cunoscător al culturii greceşti, de o aşa manieră încât erudiţia sa latină nu era niciodată pe măsura cunoştinţelor sale elineşti... şi în multe alte privinţe era mai aproape de un filosof decât de un împărat... el era întru totul asemănător lui Marcus Aurelius, pe care se străduia chiar să-l întreacă"); Amm., XXV, 4, 7: *Iulianus: Armatae rei scientissimus et togatae* („Cunoscător perfect al artei militare, cât şi al celei politice"); Ps.-Aur. Vict., Epit. Caes., XLVIII, 5: *Iulianus: Fuerat in eo litterarum ac negotiorum ingens scientia, aequaverat philosophos et Graecorum sapientissimos* („Posedase o vastă cunoaştere a literelor şi a treburilor publice şi fusese un egal al filosofilor şi al celor mai înţelepţi dintre greci"); despre Gratianus: Aus., Grat. act., 4, 17; 6, 27; 15, 68; Epigr., Praef., 17; Amm., XXXI, 10, 18; Symm., Or. III, 7; Ep. X, 2, 5: *Igitur divina mens tua, iuvenis Auguste, Romani nominis decus, vehatur curru eloquii sui... Musis in palatio loca lautia tu dedisti*; Ps.-Aur. Vict., Epit. Caes., XLVII, 4: *Fuit autem Gratianus litteris haud mediocriter institutus: carmen facere, ornate loqui, explicare controversias rhetorum more* („Gratianus a avut o instrucţie literară deloc neglijabilă: făcea poezii, vorbea cu eleganţă, dezvolta controverse în maniera retorilor"); Ugo Criscuolo, *op. cit.*, p. 77; Stéphane Ratti, *La culture du prince entre historiographie et idéologie*, în Jean-Marie Pailler, Pascal Payen (éd.), *Que reste-t-il de l'éducation classique? Relire «le Marrou» Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Toulouse, 2004, p. 297-306, în Stéphane Ratti, *Antiquus error. Les ultimes feux de la résitance païenne. Scripta varia augmentés de cinq études inédites*, Turnhout, 2010 (non vidi – *apud* BMCRev 2011.08.44).

[70] *SHA, Aur.*, XXXVIII, 1.

[71] *SHA, Car.*, X, 1.

preocupărilor speculative. Tocmai acest lucru ţinea să-l sublinieze Macrobius în *Commentarii in Somnium Scipionis*: omul politic lipsit de educaţie (*doctrina*), care în viaţa publică s-a comportat cu prudenţă, moderaţie, curaj şi spirit de dreptate (*in re publica tamen et rudens et temperatus et fortis et iustus sit*), se poate bucura de răsplata cerului şi de preţuirea celorlalţi oameni[72]; „Grecia – continua el – a produs mulţi oameni ale căror vieţi au fost dedicate doar retragerii filosofice (*sapientiae otio*), dar asemenea oameni nu sunt de găsit printre romani"[73]. La fel, la mijlocul veacului al IV-lea, breviatorul Aurelius Victor[74], el însuşi un intelectual la prima generaţie[75], privea cu îngăduinţă pe acei suverani care, în absenţa unei educaţii intelectuale sistematice, aveau o personalitate mai puţin cizelată, dacă, însă, caracterul lor se modelase pe alte căi benefice – de pildă, printr-o experienţă de viaţă plină de încercări: „Toţi aceşti <împăraţi> – scria el despre tetrarhi – au fost, se ştie, originari din Illyricum: cu toate că au avut puţină cultură (*humanitatis parum*), totuşi, fiind bine deprinşi cu neplăcerile vieţii rustice şi militare (*ruris tamen ac militiae miseriis imbuti*), ei au fost foarte capabili să conducă statul. De aceea, este evident faptul că, având experienţa răului, oamenii devin mai lesne virtuoşi şi înţelepţi (*sanctos prudentesque*), pe când, dimpotrivă, cei ce n-au avut parte de necazuri sunt mai puţin chibzuiţi, întrucât îi judecă pe toţi după propriile lor privilegii"[76]. Pe de altă parte, o bună formaţie intelectuală nu e o garanţie a capacităţii politice. Este ceea ce sublinia, în primul deceniu al veacului al V-lea, epitomatorul Pseudo-Aurelius Victor, prin exemplul lui Gratianus: acesta, deşi a beneficiat de o instrucţie literară deloc neglijabilă (*litteris haud mediocriter institutus*)[77] – *imperator doctissimus*; *Romanus Homerus*, îl gratula Ausonius[78] –, n-avea nici o apetenţă pentru ştiinţa guvernării statului (*rei publicae regendae scientiam*), „de care a fost străin

---

[72] Macr., *Comm. in Somn. Scip.*, II, 17, 5.

[73] Macr., *Comm. in Somn. Scip.*, II, 17, 8.

[74] Pentru „educaţia şi cultura" în breviarul lui Aurelius Victor, *cf.* H. W. Bird, *Sextus Aurelius Victor. A Historiographical Study*, Wiltshire, 1984, p. 71-80.

[75] Vezi Aur. Vict., *Caes.*, 20, 5: în contextul discuţiei despre parcursul intelectual al împăratului Septimius Severus, menţiona: „Acest lucru e în măsură să dea încredere tuturor celor merituoşi (*bonis omnibus*) şi, mai cu seamă, mie, care, născut la ţară, dintr-un tată sărac şi fără carte (*rure ortus tenui atque indocto patre*), mi-am asigurat până acum o existenţă cât se poate de onorabilă (*honestiorem*), datorită unor atât de importante preocupări (*praestiti studiis*)".

[76] Aur. Vict., *Caes.*, 39, 26-27; vezi şi *SHA*, *Car.*, XVIII, 4.

[77] Ps.-Aur. Vict., *Epit. Caes.*, XLVII, 4.

[78] Aus., *Grat. act.*, 6, 27: *imperator doctissimus*; *Epigr.*, *Praef.*, 17: *Romanus Homerus*.

nu doar în intenţie, ci şi în practică" (*a qua prope alienus non modo voluntate, sed etiam exercitio fuit*)[79]. Or, cum remarca anonimul în *Historia Augusta*, nimic nu conduce mai mult la catalogarea unui suveran ca *malus* decât *rerum publicum ignorantia* („ignorarea problemelor de stat")[80].

Totuşi, chiar acceptând că vremurile erau ale unor oameni noi, chiar admiţând că *origo* umilă nu e un impediment pentru a deveni un împărat excelent, chiar recunoscând că abilităţile native, conduita morală ireproşabilă şi disponibilităţile puse în serviciul comunităţii pot garanta valoarea unor suverani[81], mulţi autori târzii nu-şi puteau reprima gândul că personalitatea unui principe nu e desăvârşită dacă acestuia îi lipseşte cultura, care să-i tempereze excesele, să-i dea distincţie, rafinament şi prestigiu[82]. Astfel, evocând figura lui Galerius şi a lui Constantius I, Aurelius Victor scria: „Ei au fost atât de uimitor în privinţa înzestrării lor native (*naturae beneficiis*), încât, dacă aceasta ar fi aparţinut unor spirite cultivate (*doctis pectoribus*) şi nu ar fi deranjat prin lipsă de fineţe (*insulsitate*), ar fi trecut, fără îndoială, drept remarcabilă"[83]; şi conchidea: „de aceea, este indiscutabil faptul că erudiţia (*eruditionem*), eleganţa (*elegantiam*) şi afabilitatea (*comitatem*) sunt necesare mai cu seamă principilor (*principibus necessarias esse*), întrucât, în absenţa acestor calităţi, darurile naturale (*naturae bona*) sunt de dispreţuit, ca unele neşlefuite sau chiar grosolane, cu toate că, dimpotrivă, ele i-au asigurat o glorie veşnică (*aeternam gloriam*) lui Cyrus, regele perşilor"[84].

În sfârşit, în strânsă conexiune cu tema „erudiţiei" unui om politic, scrierile vremii au pus şi problema preeminenţei dintre cele două domenii – cultura sau moralitatea. E singurul domeniu unde răspunsul nu mai este echivoc. Istoricul Aurelius Victor, de pildă, e categoric în acest sens: cultura nu este superioară moralităţii, n-o înlocuieşte pe aceasta – „dacă firea omului nu contribuie la înfrânarea ambiţiei, erudiţia este neputincioasă (*eruditionem imbecillem esse*)", scria el[85] –, nu obnubilează defectele[86]. La fel gândea autorul anonim al *Historia*-ei

[79] Ps.-Aur. Vict., *Epit. Caes.*, XLVII, 5. Vezi şi Amm., XXXI, 10, 18-19.

[80] *SHA*, *Aur.*, XLIII, 1.

[81] Aur. Vict., *Caes.*, 39, 26-28.

[82] Aur. Vict., *Caes.*, 8, 8; 19, 3; 42, 4.

[83] Aur. Vict., *Caes.*, 40, 12.

[84] Aur. Vict., *Caes.*, 40, 13; este vorba despre Cyrus II cel Mare (550-529 î.H.), fondatorul Imperiului ahemenid, devenit în sursele greceşti modelul suveranului ideal.

[85] Aur. Vict., *Caes.*, Aur. Vict., *Caes.*, 19, 3.

[86] Aur. Vict., *Caes.*, 41, 21: despre Constantinus: „în cazul unui om cu un caracter foarte ales şi cu strălucite merite faţă de stat, cusururile (*vitia*), oricât de

Augusta în ultima decadă a aceluiaşi veac – *eruditio* nu e un antidot al imoralităţii unui om politic: Maximinus *iunior*, deşi poseda o educaţie excelentă, n-a putut evita reproşurile contemporanilor, generate de aroganţa excesivă (*superbiae fuit insolentissimae*) şi purtările indecente[87]. Cultura poate, totuşi, diminua din negativitate. Ammianus Marcellinus era convins, în acest sens, că, într-o vreme precum cea pe care o trăia – a doua jumătate a secolului al IV-lea –, a unor oameni aspri, cultura era chemată să modereze asperităţile, să tempereze excesele şi să aducă înţelepciune; astfel, meditând pe seama cruzimii împăratului Valens, scria: „O, strălucită cultură (*praeclara informatio doctrinarum*), dar ceresc iubit de cei fericiţi, care ai putut transforma adesea chiar firile vicioase (*viciosas naturas*)! Câte ai fi îndreptat în acel întuneric al timpurilor, dacă prin tine i-ar fi fost cu putinţă lui Valens să ştie că domnia nu este altceva, după cum o definesc înţelepţii, decât grija pentru binele altora şi că datoria unui adevărat conducător este să-şi înfrâneze puterea, să reziste dorinţelor, să-şi stăpânească mânia, să ştie, cum spunea dictatorul Caesar, că amintirea cruzimii este pentru bătrâneţe un izvor de nefericire"[88]. Consensual, Aurelius Victor, făcând bilanţul domniei împăraţilor iulio-claudieni şi a celor din timpul războaielor civile din 68-69, arăta: „Toţi aceşti <împăraţi> de care am amintit pe scurt şi, mai cu seamă, cei din neamul lui Caesar au fost atât de instruiţi în literatură şi elocinţă (*adeo litteris culti atque eloquentia fuere*), încât, de n-ar fi fost, cu excepţia lui Augustus, din cale-afară de lipsiţi de măsură în toate viciile (*cunctis vitiis*), marile lor calităţi intelectuale (*tantae artes*) ar fi făcut să li se treacă cu vederea unele fărădelegi (*flagitia*) neînsemnate. Deşi e evident prin aceasta că moralitatea (*mores*) e mai presus de <cultură>, totuşi, oricărui om de bine (*bono*), şi mai ales unui conducător suprem (*summo rectori*), îi sunt amândouă deopotrivă de necesare, dacă poate <să le aibă>; iar dacă nu, în cazul în care conduita sa morală de viaţă întrece orice măsură, el să-şi asigure, prin cultura sa, îndeajuns de multă distincţie şi autoritate (*elegantiae satis atque auctoritatis sumat eruditione*)"[89].

Ediţii de izvoare din care au fost făcute citări:

Ammien Marcellin, *Histoire*, III, *Livres XX-XXII*, texte établi, traduit et annoté par J. Fontaine, avec la collaboration de E. Frézouls et J.-D. Berger, Paris,

mici, sunt mai vizibile şi, în consecinţă, uşor de observat; în plus, ele pot adesea dăuna destul de grav, întrucât sunt percepute mai degrabă ca nişte calităţi (*virtutes*), datorită prestigiului posesorului lor şi constituie o încurajare la a-l imita".

[87] *SHA*, *Maxim*., XVII-XXIX.

[88] Amm., XXIX, 2, 18.

[89] Aur. Vict., *Caes*., 8, 7-8.

2002²; V, *Livres XXVI-XXVIII*, texte établi, traduit et annoté par Marie-Anne Marié, Paris, 2003²; VI, *Livres XXIX-XXXI. Index général*, texte introduit, établi et traduit par Guy Sabbah, notes par Laurent Angliviel de la Beaumelle, Paris, 2002².

Ammianus Marcellinus, *Istoria romană*, studiu introductiv, traducere, note şi indice de David Popescu, Bucureşti, 1982.

Sextus Aurelius Victor, *Liber de Caesaribus. Carte despre împăraţi, editio bilinguis*, traducere de Mihaela Paraschiv, ediţie îngrijită, studiu introductiv, note şi comentarii, apendice şi indice de Nelu Zugravu, Iaşi, 2006.

Pseudo-Aurelius Victor, *Epitome de Caesaribus. Epitomă despre împăraţi, ediţio bilinguis*, traducere şi consideraţii lingvistice de M. Paraschiv, ediţie îngrijită, abrevieri, studiu introductiv, note şi comentarii, indice de N. Zugravu, Iaşi, 2012.

Decimo Magno Ausonio, *Opere*, a cura di Agostino Pastorino, Torino, 1971.

Idem, *Epigrammi*, a cura di Luca Canali, Rubbettino Editore, 2007.

Marcus Tullius Cicero, *Despre divinaţie*, ediţie bilingvă, traducere de Gabriela Haja şi Mihaela Paraschiv, studiu introductiv şi note de Mihaela Paraschiv, Iaşi, 1998.

Idem, *In Verrem* II.4 (http://www.thelatinlibrary.com/cicero/verres.2.4.shtml).

Eunapio di Sardi, *Vite di filosofi e sofisti*, testo greco a fronte, introduzione, traduzione, note e apparati di Maurizio Civiletti, Milano, 2007.

Flavius Eutropius, *Breviar de la întemeierea Romei*, ediţie critică îngrijită, text paralel latin-român, studiu introductiv, traducere, note explicative şi comentarii de Gh. I. Şerban, Brăila, 1997.

Herodian, *Istoria Imperiului roman după Marcu Aureliu*, traducere, introducere şi note de Radu Alexandrescu, Bucureşti, 1960.

Macrobio Teodosio, *I Saturnali*, a cura di Nino Marinone, Torino, 1967.

Ambrosius Macrobius Theodosius, *Saturnalia*, traducere, introducere şi note de Gh. Tohăneanu, Bucureşti, 1961.

Idem, *Comentarii in Somnium Scipionis. Comentarii la Visul lui Scipio*, ediţie bilingvă, studiu introductiv, traducere şi note de Anca Negru, Iaşi, 2014.

Cornelio Nepote, *Vite dei massimi condottieri*, testo latino a fronte, introduzione di Federica Introna, traduzione e note di Annamaria Sebastiani, Siena, 2012.

Symmaque, *Lettres*, texte établi, traduit et commenté par Jean-Pierre Callu, III, *Livres III-V*, Paris, 2003; V, *Livres IX-X*, Paris, 2002.

Sfântul Vasile cel Mare, *Epistole*, traducere din limba greacă, introducere şi note de Teodor Bodogae, ediţie revizuită de Tudor Teoteoi, Bucureşti, 2010.

Histoire Auguste. Les empereurs romains des IIe et IIIe siècles, édition bilingue latin-français, traduction du latin par André Chastagnol, Paris, 1994.

Origo Constantini. Anonymus Valesianus, 1, *Text und Kommentar* von I. König, Trier, 1987.

Panegirici latini, a cura di Domenico Lassandro e Giuseppe Micunco, Torino, 2000.

Moderna et Contemporanea

2002²; V. *Livres XXVI-XXVIII*, texte établi, traduit et annoté par Marie-Anne Marié, Paris, 2002²; VI. *Livres XXIX-XXXI. Index général*, texte établi et traduit par Guy Sabbah, notes par Laurent Angliviel de la Beaumelle, Paris, 2002².

Ammianus Marcellinus, *Istoria romană*, studiu introductiv, traducere, note și indice de David Popescu, București, 1982.

Sextus Aurelius Victor, *Liber de Caesaribus. Carte despre împărați*, ediție bilingvă, traducere de Mihaela Paraschiv, ediție îngrijită, studiu introductiv, note și comentarii, apendice și indice de Nelu Zugravu, Iași, 2006.

Pseudo-Aurelius Victor, *Epitome de Caesaribus. Carte prescurtată despre împărați*, ediție bilingvă, traducere și considerații lingvistice de M. Paraschiv, ediție îngrijită, abrevieri, studiu introductiv, note și comentarii, indice de N. Zugravu, Iași, 2012.

Decimo Magno Ausonio, *Opere*, a cura di Agostino Pastorino, Torino, 1971.

Idem, *Epigrammi*, a cura di Luca Canali, Rubbettino Editore, 2007.

Marcus Tullius Cicero, *Despre divinație*, ediție bilingvă, traducere de Gabriela Haja și Mihaela Paraschiv, studiu introductiv și note de Mihaela Paraschiv, Iași, 1998.

Idem, *In Verrem* II.4 (http://www.thelatinlibrary.com/cicero/verres2.4.shtml).

Eunapio di Sardi, *Vite di filosofi e sofisti*, testo greco a fronte, introduzione, traduzione, note e apparati di Maurizio Civiletti, Milano, 2007.

Flavius Eutropius, *Breviar de la întemeierea Romei*, ediție critică îngrijită, text paralel latin-român, studiu introductiv, traducere, note explicative și comentarii de Gh. I. Șerban, Brăila, 1997.

Herodian, *Istoria Imperiului roman după Marcu Aureliu*, traducere, introducere și note de Radu Alexandrescu, București, 1960.

Macrobio Teodosio, *I Saturnali*, a cura di Nino Marinone, Torino, 1967.

Ambrosius Macrobius Theodosius, *Saturnalia*, traducere, introducere și note de Gh. Tohăneanu, București, 2004.

Idem, *Commentarii in Somnium Scipionis. Comentariu la Visul lui Scipio*, ediție bilingvă, studiu introductiv, traducere și note de Anca Negru, Iași, 2014.

Cornelio Nepote, *Vite dei massimi condottieri*, testo latino a fronte, introduzione di Federica Introna, traduzione e note di Annamaria Sebastiani, Siena, 2012.

Symmaque, *Lettres*, texte établi, traduit et commenté par Jean-Pierre Callu, III. *Livres III-V*, Paris, 2002²; V. *Livres IX-X*, Paris, 2002.

Sfântul Vasile cel Mare, *Epistole*, traducere din limba greacă, introducere și note de Teodor Bodogae, ediție revizuită de Tudor Teoteoi, București, 2010.

Histoire Auguste. Les empereurs romains des II^e^ et III^e^ siècles, Édition bilingue latin-français, traduction du latin par André Chastagnol, Paris, 1994.

Origo Constantini. Anonymus Valesianus, 1, *Text und Kommentar* von I. König, Trier, 1987.

Panegirici latini, a cura di Domenico Lassandro e Giuseppe Micunco, Torino, 2000.

VALOAREA PROVERBULUI: CORELAŢIA DINTRE LIMBĂ ŞI SPECIFICUL NAŢIONAL

Alin Titi Călin

Abstract

Being included in both folklore studies and linguistic studies, proverbs confirm the fact that there is a relation of interdependence between lenguage and national specificity. The present study aims to highlights the value of proverbs, as a linguistic structure and folklore product. In fulfilling this purpose, we have mentioned also the genesis and some characteristics of the proverbs.

Analizat ca unitate lingvistică, stilistică, comunicativă, componentă a culturii unui popor, proverbul a trezit un interes ştiinţific în rândul folcloriştilor, istoricilor literaturii şi culturii, în general, lingviştilor etc. De altfel, datorită valorii nemărginite ale acestei specii folclorice şi lingvistice, s-a realizat o revistă specială, *Proverbium*, apărută vreme de un deceniu la Helsinki şi reluată în S.U.A., care a stabilit numeroase colaborări cu diferite ţări care şi-au alcătuit şi publicat corpusuri de proverbe, ce constituie tezaurul lor naţional paremiologic.

Cuelgerile şi studiile de paremiologie existente în spaţiul românesc certifică efervescenţa generală de preocupări paremiologice în care se înscrie şi ţara noastră. Dintre acestea amintim culegerile lui G. Bariţiu, *Proverbe româneşti* (considerată prima culegere de proverbe româneşti din anul 1840), I. C. Hinţescu, *Proverbele românilor,* monumentala operă a lui I. A. Zanne, *Proverbele românilor*, publicată în zece volume (care reprezintă cea mai completă operă de paremiologie românească). De asemenea, din aria lingvisticii şi stilisticii merită menţionate studiile lui Constantin Negreanu, *Structura proverbelor româneşti*, şi Cezar Tabarcea, *Poetica proverbului.* În cadrul activităţilor paremiologice este relevant „Primul simpozion de paremiologie românească”, organizat de Inspectoratul Şcolar Mehedinţi, Filiala de Filologie Drobeta-Turnu-Severin şi Casa Corpului Didactic Mehedinţi, comunicările fiind publicate sub egida lui Constantin Negreanu, într-un volum intitulat *Proverbium.*

În stabilirea coordonatelor genezei proverbelor se dezvoltă ideea unei existenţe milenare, fără ca nimeni să poată preciza de când datează proverbele şi în ce împrejurări au fost create. George Coşbuc credea că

proverbele s-au născut în timpuri imemoriale, în activitatea oamenilor, văzând în geneza proverbului o particularitate specifică națională. Conform opiniei sale, experienţa de toate zilele reprezintă principalul izvor al învăţăturilor populare. Coşbuc oferă exemplul unui ţăran care s-a încrezut în nişte afaceri cu rudele sale, dar care l-au înşelat. De aici, el a extras o învăţătură pe care a spus-o ulterior lumii: *Cu rudele să bei şi să mănânci, dar daraveri să n-ai*[1]. De asemenea, continuând dimensiunea specificului naţional românesc, istoria şi literatura au un aport important în crearea sau consolidarea unor expresii proverbiale. În comedia lui I. L. Caragiale, *O scrisoare pierdută*, cetăţeanul turmentat întreabă mereu: *Da' noi cu cine votăm?* S-ar părea că această replică a ajunsă o vorbă proverbială, ori de câte ori o persoană este confuză sau derutată. Mai mult decât atât, poetul nu uită să menţioneze *Sfânta Scriptură* în stabilirea sorgintei unor proverbe (*Iubeşte-ţi aproapele ca pe tine însuţi*). În concepţia lui Coşbuc există şi alte izvoare ale proverbelor româneşti, precum: fabula, legenda, tradiţiile, spiritul, ridicolul, ba chiar şi observaţiile naturii: *Cât e Prutul şi pământul, Apa trece, pietrele rămân*[2].

Conştient de valoarea proverbului, Constantin Negreanu preia afirmaţia lui Titu Maiorescu, conform căreia proverbele reprezintă sintetizarea a ceea ce gândeşte şi simte poporul, o marcă a *individualităţii sale absolute*[3]. În cercetarea sa asupra proverbelor româneşti din colecţia lui I. A. Zanne, Negreanu introduce termenul *etnocâmp*[4], revelând principalele tematici ale proverbelor culturii noastre: „înţelepciunea, adevărul, bunătatea, cinstea, demnitatea, ironia, cumpătarea, inteligenţa, dreptatea, resemnarea, educaţia, prietenia etc."[5]. Întrucât proverbul reflectă „fizionomia morală a unui popor", Negreanu desprinde principalele componente ale poporului român, perceput prin intermediul proverbelor: „precumpănirea raţiunii, realismul, sentimentul viu al naturii, melancolia doinei, umor şi vivacitate, sentiment naţional adânc, dar sobru, însoţit de un spirit de largă toleranţă, spirit de măsură şi înţelegere a situaţiilor"[6].

---

[1] George Coşbuc, *Naşterea proverbelor,* în *Elementele literaturii populare,* Antologie, prefaţă şi note de I. Filipciuc, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1986, p. 267-274.

[2] *Ibidem*, p. 270.

[3] Constantin Negreanu, *Structura proverbelor româneşti*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1983, p. 44, *apud Elogiul folclorului românesc*, antologie de Octav Păun, Bucureşti, 1963, p. 11.

[4] Noţiune care cuprinde toate proverbele aparţinătoare aceluiaşi concept.

[5] Constantin Negreanu, *op. cit*, p. 9.

[6] *Ibidem*, p. 45.

Conform cu ceea ce este stipulat mai sus, ca parte a folclorului, proverbele arată fizionomia morală a unui popor, aşa cum s-a format de-a lungul generaţiilor. Acestea contribuie la cunoaşterea gândirii, judecăţii şi simţirii poporului, fiind oglindirea experienţei, a cadrulului natural şi a culturii, în nişte structuri precise, plastice. Ion Dodu Bălan aprecia proverbul ca formă de autodefinire, de cunoaştere şi autocunoaştere. Cu toate acestea, nu trebuie să pierdem din vedere faptul că aceste structuri reprezintă, în egală măsură, nişte forme stereotipe, adevărate enunţuri lingvistice.

Întrucât limba unui popor este un fenomen uman şi social, o reflectare a istoriei şi a culturii, considerăm că există o relaţie de interdependenţă între limbă şi specificul naţional. Ca structuri de limbă finite, proverbele reprezintă un produs al folclorului şi al limbii, deopotrivă, prin modalitatea de a concentra gândirea, experienţa, contextul istoric, social, cultural al unui popor şi particularităţile fonologice, lexicale, morfologice şi sintactice ale unei limbi. Proverbul, spune cercetătorul, este un enunţ lingvistic, cu o structură logico-semantică fixă, fiecare limbă, am adăuga noi, având trăsături specifice. Alterarea sau substituirea unui element din această structură poate provoca nerecunoaşterea enunţului ca proverb. Niciun termen din *Buturuga mică răstoarnă carul mare* nu poate fi permutat sau înlocuit, nici măcar cu un sinonim[7]. Urmând aceeaşi linie, cercetătorii stipulează ca marcă distinctivă a unităţilor paremiologice ermetistul formal. Proverbul este o structură fixă, stabilă, ce nu permite interferări. Spre deosebire de aceştia, Negreanu susţine că, deşi este refractar la substituiri, proverbul permite unele alterări, în limitele unei sinonimii perfecte[8].

Ilie Danilov a studiat unităţile paremiologice din perspective distincte, apreciindu-le, în primul rând, ca pe nişte realităţi vii ale limbii unui popor, ca pe un fapt de limbă[9]. Aceste *adevărate nestemate ale gândirii poporului*[10], cum le numea Mihai Eminescu, sunt nişte forme standard, aşa numitele „structuri fixe", de vreme ce au o componenţă bine definită şi un comportament comunicativ specific. Această dihotomie a proverbului, între folclor şi limbă, potenţează valorea proverbului, în această structură putând rezida nu doar caracteristicile morale ale unui popor, ci şi singularitatea şi frumuseţea unei limbi.

---

[7] Cezar Tabarcea, *Poetica proverbului*, Bucureşti, Editura Minerva, 1982, p. 83.

[8] Constantin Negreanu, *op. cit*, p. 56.

[9] Ilie Danilov, *Paremiologia rusă din perspectivă comunicativă, lingvistică şi stilistică*, Veliko Turnovo, Editura Sirius 4, 1995, p. 9.

[10] Mihai Eminescu, *Cugetări*, ediţie îngrijită de Marin Bucur, Chişinău, Agenţia Litera, 1989, p. 8.

Cunoscător al valorii absolute a proverbului, Mihai Eminescu afirmă: „Bogăţia unei limbi nu constă în numărul de cuvinte. Adevărata bogăţie consistă totdeauna în locuţiuni, în acele tiparuri neschimbate care se formează în curs de mii de ani şi dau fiecărei limbi o fizionomie proprie... Căci la urma urmelor e indiferent care sunt apucăturile de care se slujeşte o limbă, numai să poată deosebi *din în păr* gândire de gândire. Un singur cuvânt alăturat cu altul are alt înţeles (...). Această parte netraductibilă a unei limbi formează adevărata ei zestre de la moşi-strămoşi, pe când partea traductibilă este comună gândirii omeneşti în genere"[11].

În cazul proverbelor universale, când, în aparenţă, nu se poate insera ideea de specific, limba este cea care face trecerea de la universalitate la particularitate, la specificul naţional. Proverbul englezesc *Out of sight, out of mind* are un echivalent în limba italiană (*Lontano dagli occhi, lontano dal cuore*), în limba spaniolă (*Ojos que no ven, corazón que no siente*), în limba franceză (*Loin des yeux, loin du coeur*), chiar şi în limba română: *Ochii care nu se văd, se uită*. După cum se poate observa, în pofida unei geneze diferite, putem spune că fiecare proverb este specific ţării sale, întrucât limba este cea care autohtonizează proverbul. Acest aspect se poate realiza câtă vreme se aduc variantele optime din universul semantic şi se găsesc formule expresive din sistemul limbii[12].

În cadrul particularităţilor generale ale proverbelor, menţionăm laconismul, necesitatea de esenţializare (*Cine face, lui îşi face*). Cei mai mulţi cercetători relevă brevitatea ca o condiţie *sine qua non* pentru esenţializarea şi sintetizarea unei experienţe sau a unor specii literare, precum fabula, snoava, tradiţiile şi legendele. Ion Dodu Bălan spune că cerinţele retoricii romane *non multum, sed multa* sau *multa paucis* şi *multum in parvo* se respectă cu prisosinţă în tipologia proverbelor. Proverbele ilustrează cel mai bine abilitatea omului de a condensa, de a exprima raţionamente, observaţii, o morală sau o învăţătură fundamentală printr-o mare economie de cuvinte[13]. De altfel, concizia a reprezentat principala particularitate, graţie căreia proverbele s-au putut transmite şi reţine în memoria colectivă.

Proverbele surprind prin gânduri profunde, observaţii subtile asupra naturii şi vieţii umane, sub toate aspectele ei, prin modalitatea

---

[11] Grigore Botezatu, *Dicţionar de proverbe şi zicători româneşti*, Bucureşti, Editura Litera, 2001, p. 242, *apud* Mihai Eminescu, *Despre limba cărturarilor români în Ardeal,* în M. Eminescu, *Opere*, Vol. VI, ediţie îngrijită de Perpessicius, Bucureşti, Editura Academiei Române, 1963, p. 624.

[12] Cezar Tabarcea, *op. cit.*, p. 45.

[13] Ion Dodu Bălan, *Cartea înţelepciunii populare*, Bucureşti, Editura Minerva, 1974, p. X.

stereotipă şi plastică de exteriorizare a ideilor. Neîndoielnic, proverbul este un fond valoros al spiritualităţii unui popor, însă, calitatea sa este mult sporită, căci prin intermediul unui proverb se reliefează nenumărate valenţe ale limbii. Astfel, corelaţia dintre limbă şi specificul naţional se dovedeşte o condiţie *sine qua non* în cazul proverbului, în nevoia de conservare şi concentrare a inteligenţei şi a experienţei unui popor, respectiv a unicităţii limbii.

Bibliografie

Bălan, Ion Dodu, *Cartea înţelepciunii populare,* Bucureşti, Editura Minerva, 1974.

Botezatu, Grigore, Hîncu, Andrei, *Dicţionar de proverbe şi zicători româneşti,* Bucureşti, Editura Litera, 2001.

Coşbuc, George, *Naşterea proverbelor,* în *Elementele literaturii populare,* Antologie, prefaţă şi note I. Filipciuc, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1986.

Danilov, Ilie, *Paremiologia rusă din perspectivă comunicativă, lingvistică şi stilistică,* Veliko Turnovo, Editura Sirius 4, 1995.

Eminescu, Mihai, *Cugetări,* ediţie îngrijită de Marin Bucur, Chişinău, Agenţia Litera, 1989.

Hinţescu, I. C., *Proverbele românilor*, Timişoara, Editura Facla, 1985.

Negreanu, Constantin, *Structura proverbelor româneşti*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1983.

Tabarcea, Cezar, *Poetica proverbului*, Bucureşti, Editura Minerva, 1982.

stereotipe și paradoxe de exteriorizare a ideilor. Neîndoielnic, proverbul constituind valoarea ai spiritualității unui popor, [illegible] nu-i epuizată, căci prin intermediul acestui proverb se relevă [illegible] valorile [illegible]. Astfel, corelația dintre limbă și specificul național se dovedește o condiție sine qua non în cazul proverbului, în nevoia de construire și înțelegere a inteligenței și a experienței unui popor, respectiv a identității umane.

Bibliografie

Bălan, Ion Dodu, *Cultura înțelepciunii populare*, București, Editura Minerva, 1974.

Botezatu, Grigore, Hâncu, Andrei, *Dicționar de proverbe și zicători românești*, București, Editura [illegible].

Coșbuc, George, [illegible], Antologie, prefață [illegible], Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1986.

Dumitru, Ilie, [illegible], Editura [illegible], 1998.

[illegible]

Munteanu, [illegible], 2003.

Negreanu, Constantin, [illegible], București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1983.

Taloș, Cezar, *[illegible]*, București, Editura Minerva, 1982.

[illegible] Cine face, lui își face [illegible] Ion Dodu Bălan spune că [illegible] Proverbele [illegible] fundamentală printr-o mare economie de cuvinte. De altfel, concizia a reprezentat [illegible] particularitate, grație căreia proverbele s-au putut [illegible] colectivă.

Proverbele surprind prin gânduri profunde, observații subtile asupra omului și vieții umane, sub toate aspectele ei, prin modalitatea

---

[illegible] *Dicționar de proverbe și zicători românești*, București, Editura [illegible], 2002, p. [illegible], apud Mihai Eminescu, *Despre limba* [illegible], în M. Eminescu, *Opere*, vol. VI, ediție [illegible], București, Editura Academiei Române, 1963, p. 624.

[illegible] Cezar Taloș, *op. cit.*, p. 45.

[illegible] Ion Dodu Bălan, *Cultura înțelepciunii populare*, București, Editura Minerva, 1974, p. [illegible].

IMAGINEA PROFESORULUI
ÎN PROZA ROMÂNEASCĂ INTERBELICĂ

Loredana Cuzmici

Abstract

In Romanian inter-war literature, there are enough characters that embody teachers, a favourite social class for the modern writers, recommended as such by critics and ideologists. From the „plate" to the „round" character, from the hero to the anti-hero, we may find a variety of educators coresponding to the age of literature: some of them are mere caricatures, in a classical and harsh realistic manner, others are idealized as mentors or, on the contrary, depicted as human beings with no abilities for living in a world that lost its inner significance.

Epocile culturale propun nu neapărat programatic, cât implicit, un anumit prototip uman: pentru Antichitate acesta era reprezentat de erou, aflat în slujba cetăţii, pentru Evul Mediu – de omul religios, pentru Renaştere – artistul, menit să imortalizeze marile fapte şi marii oameni ai istoriei; pentru modernitate, figura definitorie rămâne aceea a intelectualilor, între care un loc aparte îl ocupă profesorul. Pe urmele „triumfului raţiunii", literatura reflectă toate aceste metamorfoze. Operele primei modernităţi surprindeau, în general, intelectualii de tip iluminist, magneţi sociali care favorizau râvnita înaintare a civilizaţiei. Cea de-a doua modernitate, acompaniată de semnele decadentismului, începe să deconstruiască portretul intelectualului-model uman, diagnosticând diverse forme periculoase de bovarism în labirintul psihologic al aşa-zisei elite sociale. Nu întâmplător, I. L. Caragiale îi numeşte pe intelectuali, cu binecunoscutul său stil antifrastic, „aceste exemplare de lux ale omenirii...". În proza secolului al XX-lea, mai ales în perioada postbelică, se înregistrează o şi mai vizibilă devalorizare a condiţiei şi a statutului intelectualului, ajungându-se, atunci când condiţiile istorice au fost propice, la „gândirea captivă" în toate sensurile posibile, dar şi la „trădarea cărturarilor", „terorismul intelectual" sau „cunoaşterea inutilă". Spaţiul cultural francez, al marilor bătălii cultural-politice, înregistrează multe dintre „divorţurile" intelectual - societate, intelectual - moralitate. De asemenea, în spaţiul lingvistic englez, autori ca Malcolm Brandbury sau David Lodge, cu romanul de campus universitar, au scuturat consistent inerţiile reprezentării profesorului, asigurându-i

acestei categorii de *homo fictus* o diversitate firească, pliată pe contexte socio-culturale variate.

Şi în literatura noastră, optzeciştii au făcut din profesori o categorie preferată, mai ales în ipostaza de navetist. Foarte sugestivă este confesiunea personajului eliadesc Gavrilescu din *La ţigănci*: „Pentru păcatele mele, sunt profesor", repetă acesta în mai toate momentele de derută sau recomandare. Celebri sunt şi „pedanţii profesori" ai lui Bacovia, corectând fiziologia dascălului de tip sămănătorist; bogăţia cu duhul şi vanitatea, care coabitează grotesc, sunt surprinse mai ales în romanul lui Arghezi, *Cimitirul Buna-Vestire*, bogat în sentenţii de felul: „Când omul devine comisiune şi cultură fiinţa lui cu prostatită trece subit în cristal şi columnă". Ne aflăm la o mare distanţă de „bătrânul dascăl" din *Scrisoarea I*, de „apostolul" lui Cezar Petrescu, de figurile serafice din poezia lui Goga.

Stereotipiile în realizarea unui astfel de personaj sunt uşor de identificat şi în proza românească: accentul cade fie pe condiţia socială (varianta ironico-satirică, pentru că implică voinţa de putere, de unde registrul burlesc al scrierilor), fie pe aspectul etic- intelectual (varianta idealizată: Gheorghidiu, Petrini, stilul fiind marcat de un registru grav). *Cimitirul Buna-Vestire* le face să coabiteze. Între cele două extreme există o sumă de alte combinaţii. Varianta satirică presupune un portret făcut din exterior şi un rezultat „plat", static, previzibil; cea de-a doua – unul din interior, prin intermediul aşa-numitei autoscopii, rezultând o fiinţă „rotundă", mobilă, imprevizibilă, greu de etichetat moral. De la celebra concurenţă făcută stării civile, până la a fi o fiinţă de hârtie, în accepţiunea literală a sintagmei (bovarismul intelectualului care „citeşte" lumea prin grila cărţilor parcurse – cazul bovaricului, până la un punct, Gheorghidiu), intelectualul şi mai ales profesorul îşi multiplică reprezentările, de la eroi la antieroi, de la personaje de serie la personaje-unicat. Personajele din bibliografii obligatorii, ca Domnul Trandafir, dascălul Clăiţă şi Budulea Taichii, supravieţuind într-o reprezentare de tip tradiţional, se dovedesc modele de umanitate şi trăiesc într-o literatură de tip didactic; pedagogul de şcoală nouă, caricaturizat magistral de Caragiale, mai tempereazǎ elanurile idealiste ale vremurilor; interbelicul modern demitizează imaginea profesorului, făcându-l o categorie predispusă la ratare, în contextul mai larg al răsturnării şi relativizării valorilor şi al neîncrederii treptate în pozitivismul de altădată.

Un alt clişeu lesne de reperat este asocierea profesorului cu sărăcia sau măcar cu disconfortul financiar (în termenii lui Gherea, „pesimismul proletariatului intelectual"); în acest sens, învăţătorul Zaharia Herdelea face trecerea de la personajul de tip patriarhal la cel modern, aflat într-un conflict constant cu împrejurările, confruntându-se cu dileme reale.

Protagoniştii moderni stau sub semnul fatal al inadaptării, iar ratarea, măcar socială, devine un fel de metonimie obligatorie a acestora, ajungându-se chiar la un tip de personaj bine pliat pe literatura cu irizări spre absurd. Memorabile sunt şi personaje din alte genuri literare, ca profesorul Miroiu şi domnişoara Cucu din dramaturgia lui Sebastian. În *De două mii de ani*, profesorul Blidaru îi asociază lui Nae Ionescu o identitate fictivă de mare nobleţe caracterologică, pe urmele reprezentării clasice maestru-discipol. Aşadar, avem de-a face cu o categorie socială cu destule ilustrări în literatura tuturor timpurilor şi mai ales în cea a ultimelor două secole, o variantă profană a înţelepţilor şi profeţilor de odinioară, exilaţi în mitologie.

Ne oprim asupra a trei romane din perioada interbelică, pentru că ele surprind mai toate aceste reprezentări diferite ale profesorului, care vor căpăta, odată cu trecerea timpului, alte şi alte „variaţiuni".

Personajul colectiv al cancelariei

Titlul lui Anton Holban, *Parada dascălilor*, ne poate indica o prezentare satirică, textul, însă, e mai mult decât atât, combinând prezentarea de tip realist cu reflecţia de tip existenţialist, combinaţie specifică textelor de graniţă între proza tradiţională şi cea modernă. Naratorul – profesor de franceză, nu e doar un martor ironic, ci şi un reprezentant al lumii pe care o descrie din interior. În mare, opera are aspectul unui mozaic de portrete şi de scenete, fără didascalii; nu apare doar condeiul satiric sau parodic, ci şi acela elogios, admirativ, rezultând mai degrabă o critică a sistemului şi a ridicolului oricăror întreprinderi umane, decât a caracterelor.

Paragraful-cheie din scrierea lui Holban poate fi socotit următorul: „Dascăli mulţi în cancelarie. Fiecare monologhează în felul său". În escorta romanului, autorul precizează că nu a urmărit să realizeze pagini de caracterologie, ci să surprindă atmosfera mediilor intelectuale din cancelarii, acolo unde aproape fiecare se crede deţinătorul adevărului suprem şi priveşte cu indulgenţă în jur la cei a căror capacitate de înţelegere nu poate fi decât mai limitată. Cu excepţiile fireşti, menite să realizeze contrastul.

De scurte dimensiuni, romanul nu conturează portrete foarte detaliate, dimpotrivă, cele mai multe rămân nişte schiţe, dar impresia de lume care se pierde într-un spectacol derizoriu sau se autocondamnă conştient la ridicol rămâne efectul de lectură principal. Dl. Berechet şi obsesiile filologice („Nici sfaturi, nici gesturi venerabile, nici melancolii, ci neobosit: filologia"), hipercorectismele, etimologismele cu care-i oboseşte pe interlocutori, preotul-profesor musai gras („Două picioare dolofane, mereu despărţite ca să încapă o burtă prezentabilă, ornată cu un lanţ de

aur”), profesorul care cere lecţii memorate şi nu pune decât note mici sunt tipuri uşor de recunoscut, ca şi revoltaţii de formă, puşi mereu pe critică verbală, precum d-l Michael Leonard Nicolaescu Dâmbovitza: „Nu scăpa o ocazie să nu se indigneze şi să nu peroreze contra dascălilor, contra politicianilor români şi contra lumii întregi”.

De cealaltă parte, modestul profesor de română, macedoneanul Ion Dicea, poliglot discret, are parte de superlative în serie: „studiu serios, rar printre dascălii care de obicei improvizau superficial”, „cel mai blând dintre oameni”. Pasionat de melodramatice recitative solitare, mai ales din balade vitejeşti, recitative care-i supără pe vecini, profesorul crede în puterea literaturii, încăpăţânându-se în idealismul său desuet, de sorginte romantică: „A păstrat din ţara lui gustul de singurătate şi de plimbare, şi nicăieri nu se simţea bine, cu toate că nu cerea niciodată nimic. Ca profesor a schimbat vreo zece oraşe”. De un portret romantic are parte şi profesorul Biju, un Don Quijote sentimental, sursă de inspiraţie pentru elevele dornice de experienţe.

Evident, atotcunoscătorii construiţi cu instrumente satirice sunt şi capabili de mari fapte artistice, încât într-o discuţie de cancelarie referitoare la *Flori de mucigai*, mai exact la *Tinca*, nu au cum să nu se erijeze în pricepuţi mânuitori ai versului : „ – Dar de astea îţi fac şi eu câte o duzină pe ceas...”. Conferenţiarul târgului, cu bibliografia exhaustivă în Larousse, propunând titluri generoase de tipul „Despre artă” şi făcând paralelele obligatorii cu artiştii occidentali, este exilat în formula „victima propriilor lui vorbe”, suferind de beţie de cuvinte, simptom al culturii superficiale combinate cu grandomanie. Ne aflăm pe urmele lui Caragiale şi ale oratorilor, retorilor, limbuţilor. Aprecierile colegilor interesaţi sau mimând interesul glisează spre imagologie: „Aşa, domnule! Să facem puţină cultură! Românii sunt deştepţi, dar au un mare defect: NU CITEŞTE!”. Nu lipseşte nici veşnicul conflict între generaţii, ornat cu interogaţii retorice de tipul *ubi sunt*, pentru că vârstnicii se cred dintotdeauna deţinătorii singurului adevăr posibil, universal şi implacabil.

Într-un alt context, ne întâmpină un portret colectiv mai omogen, un posibil cap de acuzare, dacă îl citim prin grila feminismului radical: „Întâmplarea m-a adus şi într-o cancelarie de profesoare. Împrejurul meu, câteva cucoane vorbăreţe, agitate, în general bătrâne, urâte şi încă domnişoare”.

Alte observaţii ale naratorului fac referire la felul în care profesorii sunt nevoiţi să se autodenigreze, rezistând din ce în ce mai puţin la presiunile intervenţiilor de tot felul, la juvenila obiectivitate în evaluare şi spălându-şi conştiinţa odinioară de veghe cu reflecţii relativiste: „teoria

care salvează scrupulele tuturor dascălilor: «Notele sunt, în definitiv, aşa de arbitrare!»".

Evident, interlocutorii profesorilor, deşi mai puţin prezenţi în roman, au şi ei parte de câteva adjective, nu tocmai măgulitoare: „Elevii români se împart în două categorii, ca valeţii lui Molière: cei deştepţi şi cei imbecili. Intermediarii lipsesc". Fenomenul se extinde la scară macrosocială, naratorul şcolit în Franţa rafinamentelor culturale suferind de „simţ enorm şi văz monstruos": „publicul românesc, a cărui primă caracteristică este superficialitatea"; „procesele literare – foarte în gustul publicului din târg". Distanţa pe care naratorul încearcă să o ia faţă de cei din jur, în cele din urmă, se estompează. Indignat de varii atitudini, de pildă de „obiceiul dascălilor de a se consola cu «las la anul»", de faptul că „nu se revoltă niciodată, nu-i vine să ţipe de viaţa de acolo, care se scurge mediocru şi cu mici combinaţii", ajunge să înţeleagă provincialismul ca stare de spirit, nu doar ca situare geografică, ca lehamite şi renunţare la marile proiecte vitale.

Critica realistă se va completa cu melancolice constatări de natură existenţialistă: „m-a cuprins o nespusă milă de toţi aceia (şi mi-e groază pentru mine) care pornesc vijelios să transforme lumea, şi apoi, încet-încet, admit orice, suportă orice, îşi tocesc spiritul critic, îmbătrânesc, capătă tabieturi, nu mai sunt în curent, nu se mai ocupă în (de) şcoală, căci totul li se pare prea uşor, nici generos în afară de şcoală, căci totul li se pare prea greu, victime ale mediului înconjurător – în ţara aceasta, în care nu-i nici o dreptate, în care tembelismul ne face să suportăm pe orice caraghios ajuns în locuri importante, revoltându-ne, dar pentru scurtă vreme, mulţumindu-ne să numărăm prostiile spuse şi făcute, să apostrofăm între patru pereţi necinstea, şi *suprema noastră tragedie, fiind inteligenţi, să vedem clar ce se petrece cu noi*" (s. m.).

Finalul romanului ni-l prezintă pe profesorul-narator deplin integrat în această lume, pe care iniţial o privise cu ironie: „Să fugim departe, în altă ţară, unde sunt alte obiceiuri şi alţi oameni? Vom fi mai fericiţi?". Alege calea resemnării şi înţelege necesitatea adaptării, care de multe ori înseamnă renunţarea la idealuri: „Părintele Bartolomeu avea dreptate: n-o să schimbăm noi lumea. Hai mai bine să ne bucurăm de ce e frumos şi să ne facem că nu observăm ceea ce nu ne place. Cu vremea, când vei fi bătrân, îţi vei da seama ce complicat este să nu faci concesii".

Parada dascălilor, scriere suferind de un deficit de construcţie, se salvează, astfel, prin ricoşeul spre reflexivitate şi prin imaginea profesorului generic, forţat de împrejurări să-şi strângă aripile, în fond, înfrânt de realitate.

Despre cărturari şi farisei

Cimitirul Buna-Vestire, apărut în 1936, poate fi citit ca o extensie satirică şi grotescă a ultimelor versuri din *Ex libris*: „Carte frumoasă, fără de folos,/ Tu nu răspunzi la nici o întrebare". Spiritul religios al lui Arghezi, încercat sau chiar întărit de tăgadă şi de revoltă, se regăseşte într-o construcţie epico-lirică îndrăzneaţă, mai ales prin secvenţele învierii morţilor, dar şi prin vitriolul sarcastic aruncat asupra intelectualilor de la catedre: „înţeleg pentru ce Iisus a preferat fariseilor şi cărturarilor muncitorii cu palmele şi pescarii". În prim-plan satiric apare universitarul, acompaniat, desigur, de politician; ca şi în *Bietul Ioanide* ulterior, profesorul se dovedeşte un „suflet mort", un monstru moral, suferind de superioritate închipuită şi infectând cu mizeria lui lumea din jur.

Protagonistul este reprezentantul unei umanităţi idealizante, naive, cu numele sugestiv de Gulică, însă capabil să-şi recunoască inapetenţa pentru strategiile succesului social şi în stare să se distanţeze autoironic de propria condiţie: „Fusesem ultima speranţă a unchilor profesori şi a mătuşilor pedagoge, familia întreagă, dimpreună cu toate ramificaţiile ei masculine şi feminine din toată provincia, fiind exclusiv didactică, la toate gradele de învăţământ, primar, secundar, profesional, comercial, universitar şi la inspectorate, progenituri, descendenţe şi multiplicări ale unui singur animal, sămânţos ca un dovleac, trimiţător de tigve în toate despărţămintele culturii. O dinastie a catedrei şi a catalogului...".

Primele pagini ale scrierii surprind aventurile unui doctorat amânat excesiv, din prea multă conştiinţă (doctorandului repugnându-i „impudicele imitaţii culturale", „valoarea intelectuală reproductivă", „inchiziţia universitară"), într-un mediu în care practica plagiatului devenise curentă, lucrările profesorilor scrise de doctoranzi păreau cel mai firesc lucru cu putinţă, nepotismul rămânea singura „cale de acces" spre marile catedre şi portofolii. Evident, îngrozeşte excesul de doctori, cultura pe bandă rulantă, ca şi „obligatoria situare politică" (cazul deputatului Pilaf, de pildă, devenit apoi senator şi, desigur, academician). Arghezi nu face economie de grotesc şi alte categorii acide.

Maestrul imprecaţiilor din literatura română nu se dezminte nici în proză, care capătă frecvent aspectul blestemelor şi al rechizitoriilor, probând un fel de mizantropie congenitală. Rectorul are parte de „sistemul de mărgele al unui curcan în criză de orgoliu"; domeniul în care Gulică îşi ia doctoratul suferă de „tonul important al literaturii", de „limbajul florilor academice", de „vocabule cu tocul înalt", toate acestea şi alte atribute ale impetuosului „găinaţ intelectual". La care, după caz, se poate adăuga „autoritatea unei burţi". Ajuns de nevoie în „intestinele instituţionale", Gulică Unanian este din ce în ce mai îngrozit de formele

goale care stăpânesc o asemenea lume: „În Universitate e ca la tipografie: interesează volumul".

Convinsă de importanţa cosmică a culturii, de marile ei descoperiri, lumea academică este, de fapt, prizoniera unei false imagini despre sine, pe care o distribuie cu exces de generozitate în jur: „ghiozdanul voluminos de manuscrise şi care la savanţi joacă rolul căţelului de rasă". Nu lipsesc nici discipolii-hamal şi naratorul loveşte în laşitatea intelectualilor aflaţi pe o scară ierarhică inferioară: „decapitaţi benevoli, prezintatori ai spinării deasupra capului ascuns subt încovoiere, ca la melci".

Ecouri din satirele eminesciene completează reflecţiile amare ale protagonistului-narator: „astăzi substanţele s-au schimbat, păstrându-se din noţiuni numai cojile, cuvintele şi transportând viaţa în retorică". Constatând că, în fond, evoluţia culturală nu înseamnă nimic altceva decât „cadavrele mici ale iluziilor mari", Unanian îşi găseşte în postura de intendent de cimitir vocaţia autentică: proximitatea morţii îi asigură ultima achiziţie spirituală valoroasă, sentimentul deşertăciunii lumeşti şi al măreţiei divine. Iluziile realizării sociale sau cele ale bagajului cultural sunt constant boicotate într-o carte care cuprinde, probabil, cel mai aspru rechizitoriu la adresa intelectualilor din toată literatura română: „Oamenii se cred mai nemuritori dacă mor cu un grad mai mare şi cu o decoraţie mai mult şi se mângâie cum pot de aluzia supărătoare, uzuală în molitvă, la toate îngropăciunile, parastasele şi slujbele oficiale, că fiinţa lor jubiliară nu e mai mult decât un hoit şi nişte ciolane poticnite".

În contextul Învierii din cea de-a doua parte a scrierii, unul dintre morţii reveniţi la viaţă îi mărturiseşte protagonistului: „Ce strică Universitatea restituie pământul"; la procesul intentat înviaţilor de către autorităţile speriate şi incapabile să priceapă ce se întâmplă, aceştia pretind că îl au apărător pe Duhul Sfânt, care „nu ştie nici să citească".

Religiozitatea argheziană îşi probează autenticitatea în varii fragmente reflexive, cu accente de Scripturi: „Tu gândeşte-te în toate zilele la ceea ce omul se gândeşte numai atunci când nu mai are răgaz. [...] leapădă mândria ruşinoasă ca pe un şarpe pe care l-ai fi înghiţit. Scapă-te de limbricul sufletesc al trufiei". Ajunge la o concluzie mistică - „inteligenţa nu poate să ajute" - şi trăieşte revelaţia nimicniciei omeneşti. Zădărnicia cunoaşterii umane e subliniată constant: „emanaţiile unui singur cadavru simţit numai cu mirosul poate să impresioneze mai mult decât o sută de mari înţelepţi". Păcatul trufiei şi încrederea în cele lumeşti, precum litera scrisă, îi blochează cărturarului accesul spre spiritualitate şi naratorul recurge, din nou, la autoritatea textelor sacre, pentru a-şi ilustra constatarea: „Dobitoacele au crezut în Iisus, la staul, şi ştiţi cine n-a putut crede: fariseul, cărturarul, arhiereul. Ei n-au crezut

cuvântul întreg şi înţelesul tainelor până la fund, din pricină că vorbele scrise sau grăite nu sunt în stare să adune tot înţelesul unui grai petrecut în suflet şi pogorât în el".

Cu una dintre concluziile categorice şi nemiloase, şi anume că „fiecare om capitonează un schelet", Arghezi demontează în *Cimitirul Buna-Vestire* iluzia culturii ca deţinătoare a adevărurilor, pe linia unui antimodernism intrinsec: „Păziţi-vă bine mai ales de judecăţi întregi şi de sentinţe, şi îndoiţi-vă, secundă cu secundă, de măsurătorile voastre precise, de punctul fix şi de corectitudinea geometrică a liniei cu care împărţiţi existenţa în pătrate mici, în care încape multiplul lui zero în toate cantităţile lui diminutive". Profesorii rămân în ipostaza reprobabilă de măscărici groteşti, iar asimilarea culturală nu înseamnă nimic dacă nu se pliază pe râvnă spirituală de natură religioasă.

În anticamera absurdului

Ca şi Justin din *Moartea cotidiană* a lui Dinu Pillat sau profesorul Hrisant din *Prăvălia diavolului* a lui Mircea Streinul, Silivestru din *Cartea nunţii* de G. Călinescu este un exemplu de personaj inadaptat, pentru care unica soluţie rămâne sinuciderea. Prizonier nu doar în „casa cu molii", ci şi într-o cancelarie obositoare, acest personaj secundar al lui Călinescu capătă, treptat, datele unui antierou absurd. E singurul conştient de boala clanului şi îl avertizează metaforic pe tânărul Jim la întoarcerea acasă: „Fereşte-te de molii şi de igrasie cât mai eşti tânăr! Pentru mine e prea târziu!" Naratorul îi atribuie trăsături de „ursuz" şi „timid", incapabil să se desprindă de mediul toxic al surorilor, care i-au zădărnicit orice încercare de a-şi clădi o familie proprie. Fără experienţă afectivă şi erotică, Silivestru e un inocent reificat, de cincizeci de ani, pe care până şi proprii elevi îl umilesc cu îndrăznelile lor juvenile. Urmaş al sucitului Cănuţă, nu pretinde prea multe de la viaţă şi de la oameni, trăind într-o recluziune autodestructivă. Biografii lui Călinescu au identificat în figura acestui profesor imaginea tatălui biologic al marelui critic, Tache Căpitănescu, care se sinucisese în timpul Primului Război Mondial. Portretul fictiv capătă o aură de nobleţe, ce-l învecinează cu personaje cehoviene.

La un pol diferit se află un personaj episodic, d-l Emilian Protopopescu, intelectual de seră, convins de importanţa muncii sale, un Goe cu studii universitare, caricaturizat în consecinţă. Cercetarea sa are o temă potrivită contextului interbelic: „pervertirea şi distrugerea simţului moral în toate domeniile culturii, dar mai ales în literatură". Îşi expune metoda cu aplomb – „Am lucrat ştiinţific, ţinând cont de părerile criticilor" – şi nu pregetă în a-şi afirma importanţa copleşitoare: „Eu cred că aduc o contribuţie frumoasă artei, care trebuie să fie curată şi să nu

zdruncine temeliile sănătoase ale societăţii". Evident, exemplele negative sunt culese tot din *Flori de mucigai*, ca şi în cazul discuţiilor din cancelaria imaginată de Holban. Rezistenţa la noutate a intelectualilor, conservatorismul comodităţii, prostia cu aplomb şi pretenţii sunt atacate indirect prin această figură episodică.

Profesorul de istorie, însă, nu mai crede prea mult în vocaţia sa şi nu-şi găseşte niciun fel de salvare în studiu sau cultură. Înţepenit în frustrare, contrastează cu lumea excesiv de volubilă din jurul său şi nu reuşeşte să găsească altă soluţie pentru a scăpa de prea marea trăncăneală decât autoeliminarea: „Silivestru stătuse rigid şi stins în priviri, ca pierdut într-o zonă alpină". Conflictul cu surorile şi căsătoriile amânate de fatalitatea apartenenţei la o familie putrezită în inexistenţă îi erodează orice încredere în vreun rost al vieţii. Reproşul uneia dintre surori, convinsă că Silivestru e inapt pentru căsătorie – „domnule, fuge femeia de cărţile d-tale!" – se transformă într-un blestem fatidic. Posibila logodnică nu scapă nici ea de răutatea cuibului familial de viespi, în primul rând pentru că face parte din aceeaşi zonă socială: „Lasă, că ştiu eu pe cine iei dumneata! Pe sfrijita aia fără cămaşă pe ea, care îţi aţine calea de ani de zile fiindcă ştie că ai avere! Profesoară! Mereu pe drumuri! Nu ştie ce e casă, nu ştie ce e masă!".

Paralizat de teama de a-şi croi singur o soartă, chinuit de singurătate şi de gândul sterilităţii, profesorul de istorie, pe care nici cărţile nu-l mai ajută, traversează văi ale plângerii, care-l îndreaptă spre unica formă de libertate într-o lume împiedicată de cutume penibile şi răutate:

> „Hărţuit de strigătele instinctelor lui virile, care îl împingeau să se căsătorească, şi de frica de necunoscut, Silivestru, după o luptă de forţe contrare, căzu într-un urât negru şi o silă grea de viaţă şi de sine. Lumea i se părea fără sens şi trecea pe lângă garduri şi case ca pe lângă cavouri pustii de cimitire. Nu mai citea, nu mai plănuia nimic, îi era urât singur, dar nu putea înfrunta nici ochii oamenilor. Un cerc greu de dureri îi apăsa fruntea, şi prin tendoane şi oase îi treceau oboseli de plumb. Fuma ţigară după ţigară şi nu dormea şi, neputând sta locului, bătea drumurile şi Şoseaua".

Condeiul lui Călinescu se dovedeşte apt de analiză psihologică profundă încă de la acest prim roman, intuind abisurile-tentaţii ale antieroului modern: „Un urât ciudat, un sentiment de a fi străin de viaţă îi întunecau sufletul". Obsesia morţii se insinuează treptat şi încercările lui de comprehensiune raţională a fenomenului eşuează. Capitolul *Îngerul din casa cu molii* reprezintă contrapunctul unui roman despre căsătoria cu aură mistică şi bucuria de a trăi, urmărind cum Silivestru

exersează ipostaze diverse de mort, ajungând la nevroză thanatică şi halucinaţii cu un înger care părea să îl cheme în lumea de dincolo:

> „Silivestru începu să moară ipotetic în acest chip: întâi renunţă la orice gând despre lumea înconjurătoare şi, întins pe pat, în obscuritatea vesperală a odăii, *trăi* numai fiziologiceşte, respirând şi fixând pe sub pleoape un nucleu negru de neant. Dacă ar fi stat mult aşa – fără să ştie că moare – orice legături cu lumea înconjurătoare s-ar fi rupt şi ar fi rămas ca într-o barcă părăsită pe un imens ocean de nimic".

Complicaţia sufletească a profesorului, în contrast cu simplismul răutăcios al femeilor bătrâne din familie, îi sporeşte vulnerabilitatea, de parcă „moliile" ar fi pătruns în sufletul său şi i-ar fi ros toată puterea de a trăi. Lupta cu moartea pare să fie singura lui bătălie câştigată, tocmai pentru că o provoacă, rămânând singurul context al existenţei sale, în care inerţia şi frâna vitală, în sfârşit, au dispărut: „La început lentă, meditativă, obsesia morţii deveni atât de violentă la Silivestru încât, ca să nu fie prins de moarte, se gândi să o preîntâmpine. Şi astfel ideea sinuciderii prinse rădăcini din ce în ce mai puternice în el, până ce se prefăcu în hotărâre nestrămutată. Din acel moment orice groază de infinit îi dispăru şi, redevenit calm, sociabil şi chiar viclean, Silivestru nu mai cugetă decât la *tehnica* morţii".

Prin Jim, căruia îi lasă casele şi căruia îi dăruieşte mai toţi banii săi, se vede cumva răzbunat, de parcă ar fi avut loc un transfer de existenţă către nepotul imun în faţa tarelor familiei. Curajul lui Jim de a înfrunta lumea şi de a-şi sfida familia, pe lângă tinereţea tumultuoasă, compensează simbolic timiditatea sa patologică şi spaima de necunoscut. Diagnosticul surorilor, cărora nu are cum să le scape schimbarea fratelui, surprinde esenţialul : suferă de „năduf care vine din urât", doar că pentru bătrânele afurisite o astfel de problemă înseamnă doar un moft.

Fără a se aventura în prea multe reflecţii (dată fiind şi opţiunea categorică pentru clasicism a autorului), naratorul sugerează starea de disconfort produsă de proximitatea morţii prin scene semnificative, precum cea a trupului eviscerat de expresia omului viu: „O fotografie de pe un scrin a lui Silivestru se uita vie la originalul ciudat dintre sfeşnice şi părea că zâmbeşte de grosolana imitaţie". Tragismul este atenuat de grotesc şi de absurd.

Avem, aşadar, prin cele trei romane din perioada interbelică, mai multe exemple de reprezentări ale profesorului, corespunzătoare metamorfozelor personajului, în general, care, pe măsură ce literatura înaintează spre contemporaneitate, capătă o viaţă de hârtie din ce în ce mai complicată. De la celebrele recomandări ale lui Lovinescu şi ale lui Camil Petrescu în privinţa modernizării romanului, cu accent pe analiză psihologică şi pe personajul intelectual, până la protagoniştii

postmodernismului, prizonieri voluntari ai lumilor ficţionale, observăm că profesorului îi este repartizat un spaţiu privilegiat. Atunci când scrierile insistă asupra condiţiei sociale, rezultă, de regulă, caricaturi pe urmele lui Marius Chicoş Rostogan; când însă naratorii pătrund în interioritatea personajelor, căutându-le specificul într-un anumit mod de a gândi existenţa, profesorul este reabilitat ca fiinţă capabilă să asigure forţă spirituală vieţii.

Bibliografie

Tudor Arghezi, *Cimitirul Buna-Vestire*, Bucureşti, Editura Corint, 2005.

G. Călinescu, *Opere*, vol. I. *Cartea nunţii*, Bucureşti, Editura Minerva, 1993.

Anton Holban, *Opere*, vol. I. *Romane. Schiţe şi nuvele*, Bucureşti, Editura Fundaţiei Naţionale pentru Ştiinţă şi Artă, Editura Univers Enciclopedic, 2005.

pentru dentismului, prizonieri voluntari ai lumilor ficționale, observăm că profesorului îi este repartizat un spațiu privilegiat. Atunci când scriitorii își aleg drept modele ... realiste, de regulă, construite pe tematică, Charles Ionescu, care îl ... pătrund în interiorul personajelor, cauzându-le spectrul într-un anumit mod de a trăi existența, profesorul este reabilitat ca figură capabilă să asigure forța spirituală a vieții.

Bibliografie

Dumitrescu, Ș., ..., Editura ..., 2004.
G. Călinescu, Cartea nunții, București, Editura ..., 200...
Anton Holban, Opere, I, Romane. Ioana, ..., București, Editura Fundației Naționale pentru Știință și Artă, Editura Univers Enciclopedic, 2005.

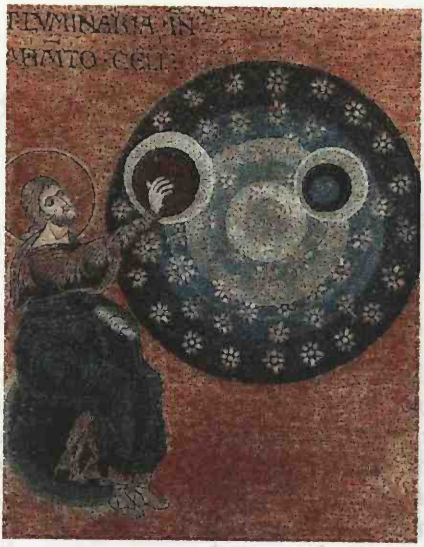
NOI SUNTEM ÎN FIECARE CLIPĂ TOT TRECUTUL NOSTRU ÎN CONTACT CU DEVENIREA[1]

Merişor G. Dominte, Stelian Onica

Abstract

This endeavor, having an educational goal regarding the idea of beauty, brings into attention the correlation between past, present and future, referring specifically to the visual-artistic domain and to some invariant aspects (related to mathematics and faith), which can be found in diverse accomplishments that can have a long lasting impact. Therefore, the art pieces become implicitly educational stimuli, especially when they creatively metamorphose various messages with spiritual meaning, no matter if the expression forma are classic, modern or unconventional. From the many examples that could be chosen for transmitting valuable perceptions, the proportioning (met in the work of Matila C. Ghyka and arh. G.M. Cantacuzino), as well as the legend related aspects (e.g.,The Creation, The Labyrinth, Manole) reveal themselves as representative denominators or bridges between times. Because the visual artistic education is done and obtained along the assimilation of other knowledge, through recurrences from one age to another and through appreciations, a cumulus of educational steps is formed, ensuring therefore a creative resonance across time. In this manner, the artists and their opera appear to us as carrying a valuable and mediating role.

[1] Titlu *apud* G. M. Cantacuzino, *Scrisoarea a IX-a*, 19 februarie 1957, din *Scrisorile către Simon*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1993, p. 83.





1. Mozaicuri reprezentând Creaţia Universului – Secţiuni din Geneză, Catedrala din Monreale, Sicilia, 1180-1190

În concepţia filosofică a grecilor antici, ca mod de manifestare a gândirii divine, Logosul Divin simbolizează sensul profund al existenţei şi poate fi considerat mobilul vieţii inteligibile, inima din care „cresc" ideile-matrice-arhetipurile. El reprezintă, în sens general, manifestarea Inteligenţei Universale, în natura lumilor existente el reflectând, totodată, Esenţa Creaţiei în perpetuă transformare. Aceasta este însăşi constituirea a ceea ce apare şi se dezvoltă, perfecţionându-se în timp prin acumulările dobândite, dar şi asimilate prin învăţare, atunci când ne referim la fiinţa umană. Comparând însă ce este acum cu ceea ce cândva s-a petrecut, deşi s-au produs pe parcurs benefice deschideri şi dezvoltări, se constată că, totuşi, „(...) ideea de educaţie, pe care grecii perioadei eleniste o numeau Paideia şi o ridicaseră aproape la rang de religie culturală, nu mai are astăzi demnitatea şi sensurile ilustre care i s-au conferit în Antichitate"[2]. De aceea, odată cu intenţia amintirii valorilor recurente ale ei, vom apela la o serie de referinţe vizuale din trecut, pentru a contracara, din mers, acea situaţie de hiatus, care se mai produce, uneori, între ce a fost şi ce se face în prezent. La vârstele şcolare, mai ales pentru cei care aspiră la conturarea unui statut de artist vizual, prezentul şi chiar viitorul sunt privite, în general, ca nişte necesare ruperi de antecedente sau faze de

[2] Ion Negreţ-Dobridor, *Teoria curriculumului*, în Ioan Cerghit, Ioan Neacşu, Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară, *Prelegeri pedagogice*, Iaşi, Editura Polirom, 2001, p. 14.

imperioasă impunere a noutăţii, uneori cu orice preţ, ori chiar de anihilare a unor legături sau filiaţii, fie din rebele distanţări sau din dorinţa evidenţierii fulminante a unei originalităţi nemaiîntâlnite, precum şi a imediatei ei aprecieri, ce se aşteaptă a fi, pe cât posibil, amplă şi consistentă. În fond, fiecare generaţie doreşte să revoluţioneze vizual în anii de şcoală şi îşi tempereazǎ, apoi, progresiv avântul, „clasicizându-se" odată cu înaintarea în vârstă. De aceea, exemplificările alese tind să contracareze prin contrast preferinţele raportate la vârste, pornind dinspre trecut către actualitate sau invitând juneţea să cunoască şi ce a fost cândva, chiar cu destul timp în urmă, nu numai actualele manifestări. Toate, indiferent de vremea şi contextele când au apărut, denotă implicit şi acele grade de trudă efectivă pentru realizările lor, ca şi posibilitatea pătrunderii în proximitatea producerii unui fapt sau a altuia, pentru a se putea conştientiza şi cunoaşte cât mai mult, la nivelul tinereţii, din eforturile şi valoarea oricăror tipuri de preocupări artistice şi culturale derulate în timp.



2. Academie de Pictură, de la 1600, cu modele antice pentru studiul în atelier

În exemplificările vizuale alese se observă influenţa modelelor din Antichitate şi a celor legendare, prelucrate şi adaptate, de la un timp la altul, contextului ideatic în care se preiau şi se amprentează cu specificul vremii respective. Ideea de „frumos" capătă nuanţări şi se pliază faptic pe modificări conceptuale.

Din *Istoria celor şase noţiuni* – Cap. *Frumosul. Istoria noţiunii* (Bucureşti, Editura Meridiane, 1981), de W. Tatarkiewicz, aflăm că anticii făuriseră o teorie generală despre frumos, în care se afirma că: „frumosul constă în proporţiile părţilor sau mai precis, frumosul constă în alegerea proporţiilor şi în dispunerea adecvată a părţilor" (o precizare suplimentară menţiona mărimea, calitatea, cantitatea şi raportul lor reciproc drept caracteristici ale frumosului). Acest principiu, deşi e caracteristic îndeosebi arhitecturii, se întâlneşte şi poate fi ilustrat în orice artă. W. Tatarkiewicz constată că *Teoria* s-a menţinut de-a lungul veacurilor atât sub aspect mai larg (cu accent pe calitate), cât şi pe cel mai limitat (cu accent pe cantitate). În acest caz, se pretindea că raportul părţilor, determinând frumuseţea, era exprimat numeric. Pitagoreicii au fost cei ce au iniţiat această teorie, numită *Marea Teorie* datorită durabilităţii ei în istoria culturii europene şi a esteticii. După pitagoreici, frumuseţea lucrurilor evocate constă în structura perfectă, iar aceasta în proporţionalitatea părţilor, deci în ceva ce se poate stabili strict numeric. Teoria pornea, de fapt, de la armonia sunetelor, generalizând-o şi în sens vizual (plastica, arhitectura, corpuri vii, natură).

„ Anticii îl măsuraseră pe Doriforul lui Policlet, considerând proporţiile sale ca fiind perfecte. Ei socoteau că numerele simple ale acestei proporţii includ secretul frumosului. Cei mai renumiţi dintre artiştii de mai târziu căutară, deopotrivă, acele numere simple sau forme geometrice, după cum se vădeşte din desenele lui Leonardo da Vinci şi cele ale lui Michelangelo, cât şi din calculele lui Le Corbusier. (...) Domeniul cel mai tentant în planul creativităţii şi anume – arta, dar mai ales artele plastice, cu o dezvoltare spectaculoasă în sec. XX, au fost solicitate pentru o cercetare cât mai exactă prin aplicarea principiilor matematice ale lui Matila Ghyka[3]. În pictură, se ştie azi prea bine, importantă nu este reproducerea, ci (...) lumea văzută prin semnificaţiile pe care artistul le poate sugera contemplatorului. În această privinţă talentul pictorului se va opri la esenţă, la forţa invariabilului (...) la simbolismul formelor şi respectarea proporţiilor sugestive. Prin formă se realizează efectul fericit, cu dispuneri şi ritmuri fireşti, cu cadenţele de echilibru consonantic ce aduc satisfacţii estetice"[4].

---

[3] Matila C. Ghyka – n. 13.09.1881, Iaşi – d. 14.07.1965, Londra; s-a numit Costiescu după tată şi Ghyka după mamă şi un unchi care l-a înfiat. Ca un *uomo universale* renascentist, a studiat intens şi a avut numeroase preocupări; a fost ofiţer de marină, inginer, diplomat, estetician matematician, istoric, scriitor, profesor. Era strănepotul ultimului domnitor moldovean dinainte de Unirea Principatelor, Grigore Ghica al V-lea.

[4] Ion Iliescu despre Matila C. Ghyka, în *Estetică şi Teoria artei*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981.

Într-o lume în schimbare accelerată, cu riscul instaurării kitsch-ului drept reper disipativ-calitativ şi uniformizator-cantitativ, gândirea estetică a lui Matila C. Ghyka ne aminteşte că *numărul* poate fi o constantă plurivalentă şi *proporţia de aur* o certitudine a calităţii. Prin acestea, observând pulsul vieţii şi dorind-o armonioasă, Matila C. Ghyka face legătura între vremi şi spaţii, culturi şi civilizaţii, politici şi credinţe. În toate, atunci când se respectă măsura, realizările au şansa să se menţină valabile, indiferent de natura conjuncturilor istorice. Conceptele de *armonie*, *ordine* şi *ritm*, subsumate la vechii greci celui de *cosmos*, sunt reamintite de Matila C. Ghyka în spiritul unei tacite necesităţi ordonatoare, pe care timpurile moderne o impun atunci când conştientizează că noxele materiale şi spirituale pot afecta iremediabil însăşi viaţa şi mediul terestru. Preexistent în natură, unde măsura şi organizarea oferă modele demne de urmat, frumosul, care inspiră şi se manifestă în creaţiile oamenilor, exprimă prin a sa structurare o ordine imanentă, în care *numărul* şi *armonia* pot fi considerate precum un cod genetic. Raportările lui Matila C. Ghyka la Pitagora, Platon şi Nicomach de Gerasa, un triumvirat conceptual cu similitudini raţionaliste, ce creează o tradiţie a *numărului-idee,* vin în sprijinul interesului său pentru armonizări universale, creatoare de stări, care să transceadă realitatea, în acelaşi timp unificând-o şi armonizând-o. În acest sens, Matila C. Ghyka, interesat de interdisciplinaritate, am putea spune că anticipează transdisciplinaritatea. Dacă în post-modernism efemerul este preferat durabilităţii, iar operele se concep conform unor criterii diferite faţă de inducerea stării de armonie bazată pe echilibrul părţilor în întreg, Matila C. Ghyka, anterior acestei perioade, atrage atenţia că mai ales raţionalitatea şi măsura au fost cele care au conferit operelor de artă continuitatea aprecierilor estetice şi statutul de modele inspiratoare. Chiar şi atunci când, conform acestor principii, se ajunge până la abstractizarea formelor (Brâncuşi, Mondrian ş. a.), nu se pierde deloc acea poezie interioară, care devine mai subtilă şi mai complexă prin însăşi esenţializarea variantelor pe care realitatea ni le oferă la modul detaliat. Când se analizează succesiunea canoanelor pentru reprezentarea imaginii omului pe parcursul timpului, din Antichitate până în contemporaneitate, se observă şi imanenţa *proporţiei divine,* readusă în atenţie de Luca Pacioli, ea fiind redescoperită ca matrice generică atât pentru detalii, cât şi pentru ansamblul corpului omenesc. Astfel, de la canonul vitruvian din sec. I î. H. până la *Modulorul* lui Le Corbusier, trecând prin Renaştere şi Neo-Clasicism, ombilicul este reprezentat pe *secţiunea de aur*. Şi în Evul Mediu se urmărea o judicioasă vizualizare a fiinţei umane, imaginile ei fiind, deseori, concepute pe baza unor

structurări geometrice, atent proporţionate (ex.: canoanele bizantine şi propunerile occidentale ale lui Villard de Honnecourt).

Între omul geometrizat, desenat acum cinci secole de Albrecht Dürer (anticipând parcă modernitatea), şi cel propus simbolic de Marcel Chirnoagă (dinspre ancestral către o metaforă atemporală), imaginea artistică a fost mereu capabilă de a anticipa optici de sinteză şi de a se replia creativ spre resurse din trecut, reinventând starea de mister cu fiecare pas de căutări expresive şi exprimări semnificative. Exemplificări în acest sens readuc în discuţie, pe lângă situaţiile de recurenţă, dinspre antecedente către contemporaneitate, pe cele care preconizează figurări ulterioare, atunci când deschid căi experimentale şi interferează momente, etape şi domenii, stimulând nu numai experienţele artistice nonconformiste, ci şi amplificarea constantă a gândirii creative. Prin ea se susţine sensibilitatea receptivă şi se află acele inedite soluţii de a se reconstitui şi de a salva fiinţa umană din dezintegrări şi rătăciri, mai ales din decimante analize şi încarcerări în labirinturi cu istorice rigori. În timpul lui Dürer, omul se autoconvingea să devină cât mai raţional, asimilând geometrizarea, rigoarea, ordonarea, pe când, după cinci secole, în vremea lui Chirnoagă, el preferă să rişte prin graba unor soluţii cumulate, pentru ca să-şi parcurgă mai rapid calea; se aruncă, astfel, în spectacolul situării peste propria *raţiune*, atunci când constată că, deviat din ea, prin camuflajul rigorii şi solidităţii, îl poate absoarbe un vast şi ameninţător *labirint*. Orice propunere artistică rămâne în fond deschisă, deci fiecare receptor poate afla în opera de artă conotaţii distincte sau interpretări proprii, pe lângă cele evidente şi posibil emise de autor. Prin Omul geometrizat, ca şi prin alte schiţe de aceeaşi factură, ne putem închipui că am întâlnit, astfel, anticipări constructiviste, la fel cum desenul din seria *Labirintul* de Marcel Chirnoagă ne duce cu gândul la o parafrază despre evadarea din comunism.

Orice devenire, naturală sau determinată, presupune modificări. Fiecare etapă ideatică de modernitate îşi poate afla, însă, cel puţin o parte din germeni în anterioare manifestări, în mai vechi exprimări, din care se preiau şi se prelucrează doar anumite faze, momente, situaţii. Raportarea la trecut, pentru a propune şi a construi pentru viitor, nu este şi nu trebuie considerată ca un recul valoric sau ca o atitudine desuetă, ci ca o conştientizare a unor moşteniri, care, dacă încă mai există, pot fi valorificate, mai ales când o serie de voci argumentează că un timp real nu cuprinde mai mult decât un prezent continuu, în care însă se pot contopi încă, mental, antecedente petrecute şi proiectări preconizate. În privinţa previziunilor, imaginaţia îşi permite toată libertatea creativă, care obligă fiinţa umană la căutarea soluţiilor de materializare a proiectelor propuse. În funcţie de mijloace şi contexte, metode vechi şi

noi se interferează pentru conturarea demersurilor dorite. În scop vizual, educaţia cu miză artistică ne aduce în gând compararea cu metafora constituirii virtuale a unui *mozaic* mai special, modificabil permanent şi creativ în sens conceptual, temporal şi spaţial, al cărui aspect de ansamblu ar depinde, în mare măsură, nu numai de elementele sale constitutive, ci şi de ipostazele prin care acestea trec şi se pot asocia variat, oferind de fiecare dată nu un rezultat prestabilit, ci inedite variante pe teme date. Pe de altă parte, împreună cu toată libertatea de concepţie şi de expresie vizuală, plus tehnica de materializare prin imagini, întâlnim şi rigurozitate, plus programare pentru edificarea fiecărei etape de punere în operă. Cu alte cuvinte, spontaneitatea şi deliberarea se înlocuiesc şi se asociază, în funcţie de temperament, tematici, mijloace şi potenţialităţi creative, pe care fiecare realizator le are şi le pune în aplicare în mod diferenţiat.



3. Dürer (1471-1528) – Om geometrizat



4. Sf. Ieronim



5. Rubens (1577-1640) – Studii anatomice



6. Desen după Rubens



7. S. Dali (1904-1989) – Desen, 1934

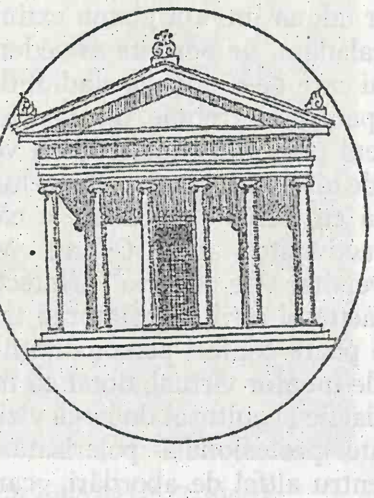


8. M. Chirnoagă (1930-2008) – Labirintul

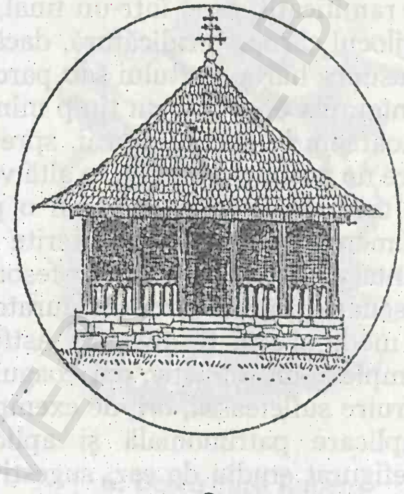
Să ne imaginăm, la modul mental, dar şi cu ochii „larg deschişi” spre tot ce întâlnim, că avem de parcurs un drum meandric, cu o mulţime de ramificaţii, care, într-un final, se vor aduna într-un platou extins, în mijlocul căruia, o ridicătură, dacă o escaladăm, ne permite să vedem de deasupra harta efortului sau parcursului care ne-a adus la stadiul de a-l contempla doar într-un timp minimal, pentru că trebuie, din nou, să ne întoarcem la hăţişul de căi, spre a reveni prin alte experienţe la vârful care ne permite, din nou, o altă vedere de ansamblu asupra traseelor noi pe care le-am parcurs. Ar fi o paralelă cu însăşi raportarea la câteva momente şi realizări diferite din activitatea arh. George Matei Cantacuzino (totodată profesor universitar de istoria arhitecturii, desenator, conservator-restaurator, redactor şi scriitor, călător şi trăitor în medii şi situaţii diverse). Astfel, i se poate conferi personalităţii sale complexe un rol fictiv, dar coagulant, de mentor virtual, dotat cu multă dăruire sufletească, ori, de exemplu, didactic şi cultural de largă viziune, implicare patrimonială şi aplicabilitate profesională polarizată. Un prefigurat studiu de caz, sugestiv şi pentru altfel de abordări, care se poate intitula, simbolic, „Arhitectul G. M. Cantacuzino şi revista *Simetria* – modele pentru inspirări didactice care formează atitudini şi aptitudini de prezervare patrimonială”, vine nu numai în întâmpinarea orientărilor studenţilor de la Artă Sacră, pentru valorificarea trecutului în prezent şi în viitor, ci şi către extinderea unei viziuni formatoare pe mai multe coordonate de informare şi de transmitere prin metode combinate (cât mai atractive, clasice şi moderne, individuale şi de grup). Avem şansa să întâlnim, astfel, mesaje care să determine, în mentalul tinerilor, stările de rezonanţă şi curiozitate pentru continuarea de investigări şi asimilări, ca şi plăcerea şi responsabilitatea de a transmite către alţi învăţăcei cunoştinţele pe care le-au dobândit, cu generozitatea celui care nu se simte niciodată golit când oferă din acumulările sale, pentru că mereu îşi poate reumple mintea cu ceea ce oricând se poate dărui (ca un bun care stimulează şi reconfigurează dezvoltări utile pentru un climat de viaţă armonios, oricând necesar).

Cele câteva exemplificări vizuale din unele numere ale revistei *Simetria* (apărută între 1939-1947) ne oferă posibilitatea unor comparări şi analogii între forme din medii şi timpuri diferite, în care regăsim nu numai numitori comuni, ci şi modificări de proporţionări sau de redări ale unor elemente constitutive (ex., temelia, coloanele şi acoperişul, cu evidente unghiularităţi la un templu grec, o casă ţărănească românească cu o arhitectonică bazată pe curburi, într-un mediu de sorginte romană).

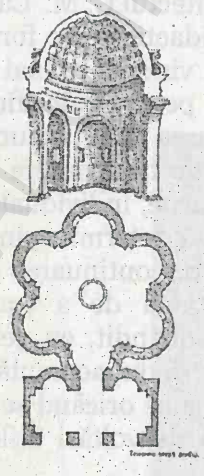
Rev. „SIMETRIA", vol. I - toamna 1939



1

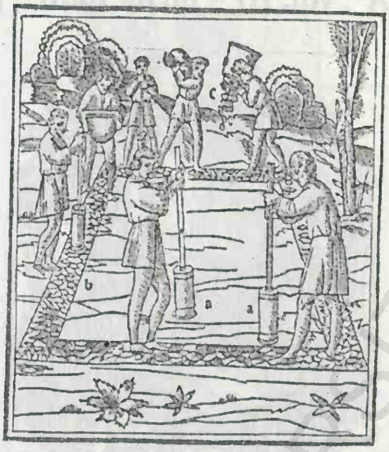


2



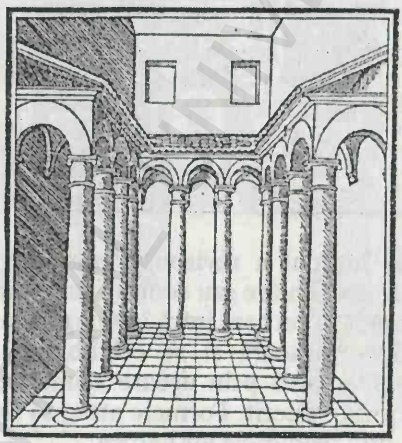
3

Fig. 1 - p. 10, **Fig. 2** - p. 13, **Fig. 3** - p. 57, Tempieto (după Serilo) (n.n., exemplificare vizuală a simetriei în arhitectură, prin imagini frontale, o secţiune şi un plan din rubrica *DICŢIONAR – Arhitectură; Baroc; Simetria*, de Matila C. Ghyka)



Temelia. Frontispiciu pentru o veche ediţie a lui Vignola

Fig. 4 – p. 11, Temelia - Frontispiciu pentru o veche ediţie a lui Vignola



După o veche ediţie a lui Vignola

Fig. 5 – După o veche ediţie a lui Vignola

Rev. „SIMETRIA", vol. III – iarna 1940 – primăvara 1941

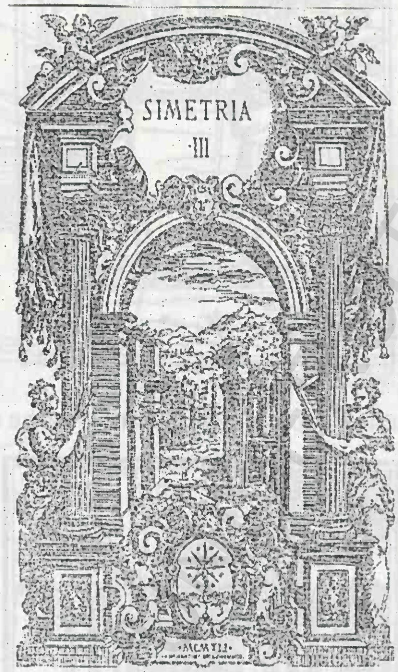
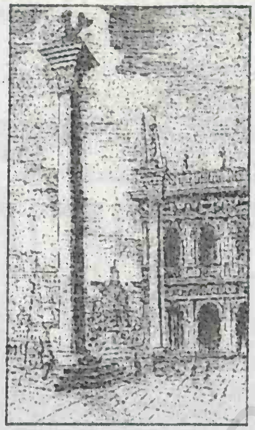
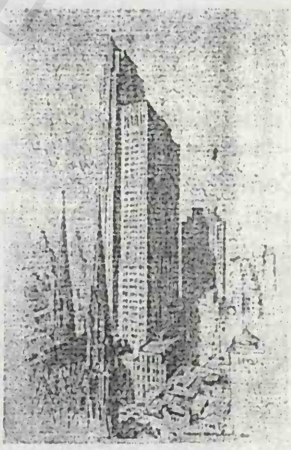


Fig. 1 – În pagina de început a revistei, reprezentarea perspectivică, după principiile celei renascentiste (liniare sau conice), sugerează drumul, profunzimea şi urcuşul de îndeplinit pentru cei care intră în templul sau făgaşul artelor; spre a se construi, mai întâi se măsoară şi se echilibrează dimensiunile, apoi se integrează în Simetrie nuanţarea prin uşoare asimetrii, redate de poziţionări, elemente şi detalii valorizate diferit. Formele atrag să fie explorate, dar impun, totodată, şi un respect, prin tendinţele lor baroce.



2

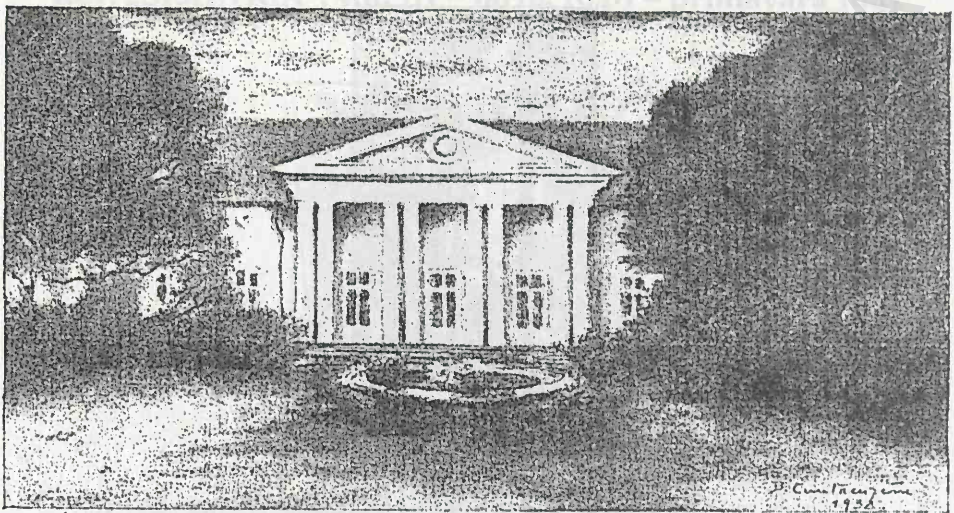




3

4

Totodată, alături de trecut (fig. 2 – p. 87, Venezia – Libreria Vechia, desen de G. M. Cantacuzino), în revista *Simetria* se integrează imagini ale arhitecturilor de atunci de pe alte meleaguri, căci, pe lângă comentarii despre noutăţi tehnologice, întâlnim şi schiţe de contrucţii supraînălţate, cum ar fi *zgârâie-norii* americani (fig. 4) sau vederi de ansamblu asupra unor oraşe cu similare şi elansate arhitecturi (fig. 3 – New York, desen de G. M. Cantacuzino).



Casă Moldovenească din secolul al XIX-lea Balaşa Cantacuzino

Fig. 5 – p. 87 din *Pentru o revoluţie a cuminţeniei* (rev. *Simetria*, vol. VI)

Comparativ, se pledează însă şi pentru specificul construcţiilor româneşti, acestea fiind prezentate în raport cu altele din Europa. Constructivă, riguroasă, dar şi plastică ori sugestivă, *linia* se modifică în *suprafaţă,* pentru a constitui sau pentru a reprezenta ansambluri de forme, mai echilibrate în construcţii ori mai dezinvolte în redări de vegetaţie. Clasicitatea este, totuşi, preferinţa evidentă. În Casa Moldovenească de sec. XIX, influenţa arhitectonică a templului grec (prin fronton şi coloane) ne aminteşte de *armonie*, ca principiu universal, dar cu forme diferite de exprimare vizuală.

Vol. VI – primăvara 1945



Fig. 1 – Efigie, p. 11

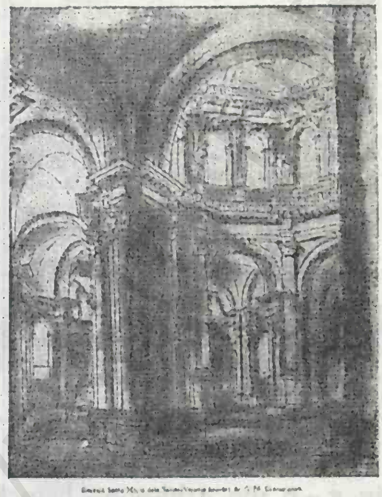


Fig. 2 – p. 83, Biserica Santa Maria dela Salute, Veneţia (interior) – desen de G. M. Cantacuzino



Fig. 3 – p. 171, Biserica din Hârlău – desen 2 (pt. Plastica) de G. M. Cantacuzino

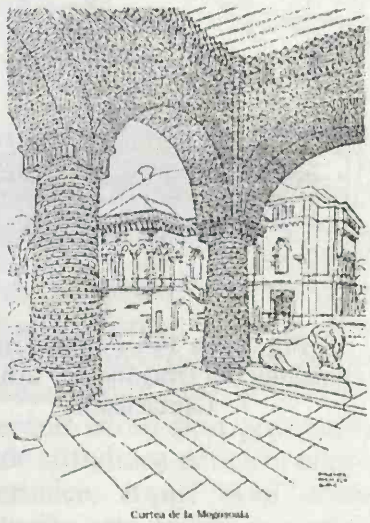


Fig. 4 – p. 173, Curtea de la Mogoşoaia – desen 3 (pt. Plastica) de G. M. Cantacuzino

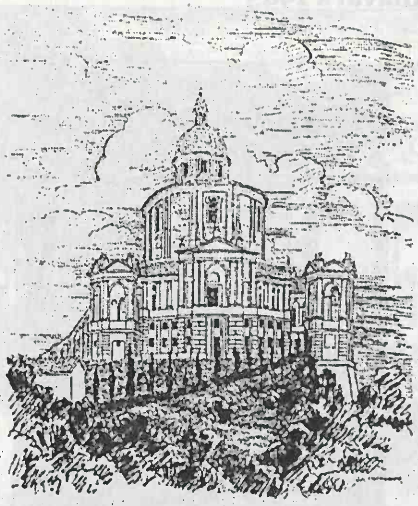


Fig. 5 – p. 169, Arhitectură barocă – desen 5 (pt. Plastica) de G. M. Cantacuzino



Fig. 6 – San Jeremia din Venezia (de G. M. Cantacuzino), Rev. *Simetria*, vol. II – vara 1940, p. 83

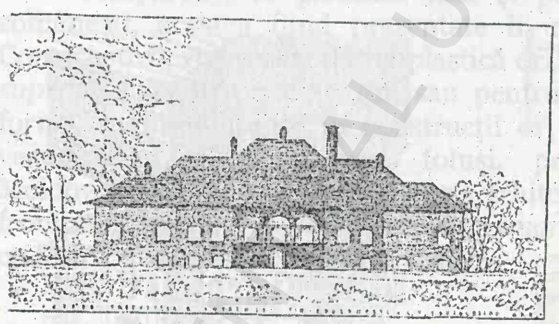


Fig. 7 – p. 196, Faţada principală a conacului din Drugăneşti – arh. G. M. Cantacuzino

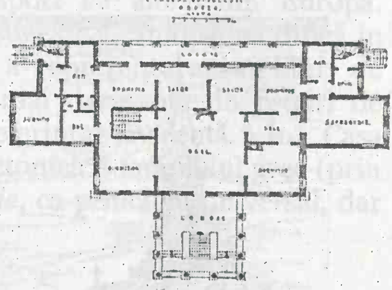


Fig. 8 – p. 198, Planul parterului conacului din Drugăneşti – arh. G. M. Cantacuzino

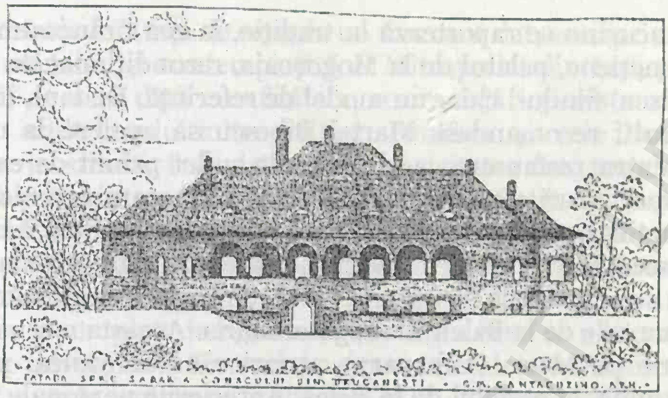


Fig. 9 – p. 200, Faţadă a conacului din Drugăneşti – arh. G. M. Cantacuzino

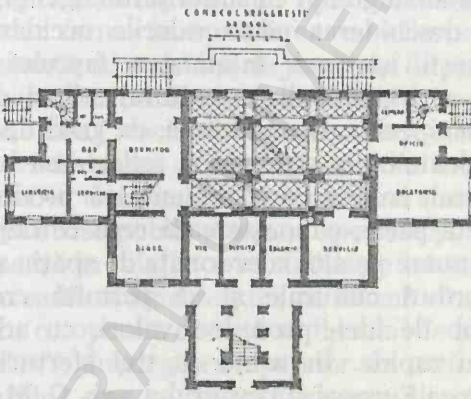


Fig. 10 – p. 202, Planul subsolului conacului din Drugăneşti – arh. G. M. Cantacuzino

Mai riguros şi mai constructiv decât un pictor, care, în general, sugerează, arhitectul de obicei demonstrează forma, chiar şi când o schiţează liber, detaliile ori acurateţea grafiei fiind o oglindă a spiritului său analitic. În paralel cu exprimările vizuale sunt, însă, şi cele scrise, care creează punţi între vremuri, coroborând istorii prin prezentări de locuri, atitudini, realizări. Fără a-şi ascunde atitudinea critică în relaţie cu anumite situaţii ce apăreau deja anacronice, atunci când impietau imaginea României în lume, G. M. Cantacuzino este, totuşi, un susţinător al tradiţiei, dorind a se menţine din aceasta îndeosebi coordonatele care înnobilează fiinţa umană şi nu cele care îi aduc deservicii, depreciindu-i existenţa, printr-o situare la interferenţa unor jocuri de culise. Chiar şi atunci când proiectează o locuinţă, precum conacul de la Drugăneşti,

G. M. Cantacuzino se raportează la tradiţie, la cea brâncovenească şi la arcadele veneţiene, palatul de la Mogoşoaia, recondiţionat de mătuşa sa, Marta Bibescu, fiindu-i chiar un model de referinţă. De fapt, însuşi G. M. Cantacuzino îi recomandase Martei Bibescu să apeleze la un arhitect veneţian pentru restaurarea acelui dar de suflet primit de ea de la soţ, fapt ce amprentează clădirea cu roşia cărămidă, caracteristică palatelor dogilor veneţieni, precum şi cu alte dotări, care o reabilitează din ruină la începutul secolului al XX-lea. De proiectarea grădinilor palatului de la Mogoşoaia se ocupă însă însuşi arh. G. M. Cantacuzino, existând în epocă o paralelă cu cele de la Balcic ale reginei Maria. Aceasta o remarcase încă din copilărie pe Marta (Lahovary), atunci când ea venea, periodic, în vizite cu familia, la castelul de la Peleş. Aprecierile personale, de o parte şi de alta, au devenit pe parcurs reciproce, cultura şi politica României câştigând notorietate şi susţinere datorită prieteniilor şi preocupărilor patriotice în care s-au angrenat cu suflet şi inteligenţă aceste remarcabile femei. Pe lângă deschiderea către valorile occidentale, considerarea tradiţiilor româneşti îşi avea întâietatea faptului că, prin ele, se personalizau sau se individualizau cultural stiluri de exprimare, care aduceau în atenţie specificuri autohtone, cu grad de unicitate artistică. Îndeosebi antecedentele din străbuni şi reflectarea lor în arta populară constituie, de obicei, izvorul care alimentează producerea variaţiunilor creative. Pe de altă parte, cunoaşterea a ceea ce deja s-a realizat şi se formează în continuare pe alte coordonate de spaţiu şi de timp are rolul să producă racorduri culturale şi să permită creaţiei artistice un permanent schimb de idei, procedee, valori, cu adaptări şi asimilări graduale sau mai rapide. În urmă cu trei sferturi de secol, umblat îndeosebi prin lumea Europei şi Levantului, arh. G. M. Cantacuzino pleda atât pentru conştientizarea unor rădăcini mai adânci decât cele din straturile istorice aşezate ulterior, cât şi pentru o educaţie aplicativă, care să fructifice valorile ancestrale concomitent cu racordările la noile tehnologii, mai ales în privinţa construcţiilor. Instinctiv, anticipând parcă pericolul tehnologiilor uniformizatoare, accesibile tuturor, care îl depărtează pe artist de relaţia lui directă cu materia prin care se poate exprima, G. M. Cantacuzino preferă truda manuală a schiţei şi exerciţiul ei repetat, în locul imaginii fotografiate, pe care, probabil, o considera prea impersonală şi, eventual, chiar facilă faţă de truda unui desen de autor. Poate de aceea, şi ultimul volum, din 1947, al revistei *Simetria*, reuneşte cu precădere gravuri şi planuri mai vechi, cu iz neoclasic, în care abilitatea manuală face parte, indisolubil, din determinarea valorii vizuale a imaginilor realizate atunci.

După aproape două decenii, în urma unei detenţii comuniste, arh. G. M. Cantacuzino află apreciere şi oblăduire tocmai în „adăposturile

misticei patriarhale" (faţă de care, la un moment dat, se exprimase critic), în „cadrul monahal şi contemplativ" al Mitropoliei din Iaşi, pentru care proiectează, de astă dată cu afinitate, reamenajări şi restaurări pentru Complexul arhitectonic mitropolitan. Fântâna şi cele două imobile gemene, de la stradă, i se datorează; clasicitatea lor, totodată barocă, evidenţiază preferinţa arh. G. M. Cantacuzino pentru un fast temperat, proporţionări elocvente, simetrie şi ritm. Toate acestea apar evidente şi în Sala Mitropolit Iustin Moisescu, îndeosebi la decorarea tavanului şi la mobilierul din lemn sculptat.

Pentru a completa imaginea de corolar a ceea ce a prezentat G. M. Cantacuzino în volumele *Simetria*, o enumerare doar a titlurilor scrierilor din primul număr, semnate individual şi în colaborare[5], ne poate oferi măsura unei munci susţinute, desfăşurate pe tot parcursul publicării revistei, activitate ce se încadrează în crezul său de a informa şi a contribui la menţineri şi schimbări de optică necesare unei Românii nerupte de lume, dar ferme în aprecierea valorilor ce-i demonstrează identitatea. La o distanţă de mai bine de jumătate de veac de când revista *Simetria* şi-a încetat apariţia (1939-1947), aceste prerogative sunt în continuare valabile, chiar dacă destule aprecieri ale momentelor de atunci necesită acum adăugarea a ceea ce s-a produs între timp.

Un prim aspect ce trebuie luat în considerare ar fi raportul artist-operă-public. Relaţia artist-public este una specială şi, de cele mai multe ori, ea se materializează în relaţia ce se stabileşte între individ şi mesajul operei de artă. În această ordine de idei, se afirmă că „privitorul trebuie să fie instruit pentru ca operele de artă să fie *vizibile* şi pentru ca sensul lor să se facă înţeles"[6]. Înţelegerea operelor de artă este facilitată de receptarea informaţiilor care se transmit despre ele către publicul care devine, astfel, avizat să perceapă şi alte nivele, mai elevate sau mai profunde (care produc satisfacţii estetice de durată). Premisele acestora se află în educaţia artistică vizuală, formală, nonformală şi informală, adică din şcoală şi din exteriorul ei, de unde exponatele din muzee şi galerii de artă devin vectori de transmitere a unor informaţii în plus şi la modul direct, prin contactul vizual şi energetic cu originalul. În acest

---

[5] „Simetria", vol. I, 1939 – G. M. Cantacuzino, O. Doicescu, *Declaraţie, Utilul şi simbolul;* G. M. Cantacuzino – *Arhitectura şi peizajul, Spre Washington, Dicţionar – Proporţia, Note – Despre o arhitectură românească, Învăţământul plastic – Propuneri pentru o nouă metodă, Pictura bisericească, Pe marginea unei cărţi a lui Cocteau, Comentarii la un capitol (din* Artă şi Valoare *de Lucian Blaga).*

[6] Dan Cruceru, *Funcţia socială a artei,* 1981, Bucureşti, Editura Meridiane, p. 10, *apud* Iulian-Dalin Ionel Toma, *Muzeul contemporan. Programe educaţionale*, Iaşi, Editura Institutul European, 2007, p. 205.

sens, lucrările de autor devin relevante, mai ales când acesta (de ex., Stelian Onica) le şi prezintă din punct de vedere creativ-conceptual.

Înţelegerea spre totalitate a creaţiei artistice, înţelegerea în adâncime, pe care am putea-o considera ca o a patra dimensiune a înţelegerii, este destinată centrului esenţei ascunse sau nucleului atemporal al fiinţei, locului în care locuieşte Duhul. În acest loc, vieţuieşte entitatea noastră, a OMULUI, cel ascuns, ultimul nivel al profunzimii existenţei noastre, absolutul fiinţei umane cu care creatorul construieşte opera şi cu care privitorul recepteazǎ lumea operei create. În acest nivel ultim, care trebuie să fie, în fapt, un palier al unei continue ascensiuni spirituale, fiinţează personalitatea noastră, care se manifestă inevitabil prin „adâncime". Nesfârşitele spaţii ale creaţiei se nasc din aceste adâncimi. Noi, din nefericire, nu înţelegem întotdeauna clipa de profunzime, care ne scapă de multe ori, sau trecem, independent de voinţă, peste profunzimi ale „realităţii" receptate, din cauza inconsecvenţei noastre interioare. Artistul reface, cu mijloacele sale sufleteşti şi materiale, inefabilul acestor profunzimi ale fiinţei omeneşti.

Timpul fiind un singur element din toată complexitatea vieţii, acesta îi devine din ce în ce mai relativ artistului, care în primul rând trăieşte după timpul interior, metamorfozând percepţiile de suprafaţă. El îşi poate începe timpul de câte ori doreşte, cu fiecare nouă operă. Arta fiind, de fapt, o alchimie, artistul pictor se transformă la fiecare nouă etapă trăită în universul mutabil al culorii. Păcălind paradoxurile iluzorii ale lumii materiale sub starea timpului liniar, artistul îşi trăieşte propriul timp creator în rezonanţă cu esenţa sa cosmică, vie pentru orice om cu o viziune de ansambu a vieţii. Înconjurat de condiţiile unei vieţi fizice limitate, el este un exemplu al potenţialităţii infinite a omului, ce are darul gândirii şi încercării de înţelegere a lumii.

Legendele româneşti, ca de altfel însăşi existenţa românească, nu cuprind numai lumea de aici, ci şi lumea de dincolo. Aceste lumi coexistă, se întrepătrund în permanenţă şi nu pot fi una fără cealaltă. Cele două lumi se determină, se construiesc una pe cealaltă, deoarece ele fiinţează în om, dar nu sunt conştientizate în aceeaşi măsură de toţi oamenii. Creatorul operei de artă autentice, aşa cum de altfel îl descoperim în legenda Meşterului Manole, îşi făureşte opera într-un spaţiu transcendental, spaţiu care devine, în fapt, o dimensiune atemporală, cele două lumi fiind cuprinse una în cealaltă. Lucrurile văzute le împlinesc pe cele nevăzute şi cele nevăzute le împlinesc pe cele văzute. În această dimensiune, cele două lumi nu sunt despărţite de nimic, creatorul construindu-şi opera tocmai prin sacrificiul asumat sau prin consubstanţialitatea acestuia cu creaţia. Manole hotărăşte soarta operei

sale în clipa în care înţelege misterul nemuririi operei în sine, înţelege grandoarea destinului său, consubstanţial cu destinul operei sale.



Stelian Onica – MEŞTERUL MANOLE I
117 x 100 cm, acrilic pe pânză, 2009

Întruparea creaţiei vine din taina cunoaşterii către absolutul sacralizării, atunci când creatorul desluşeşte, prin revelaţia unui autentic salt spiritual, nemărginirea operei. Acolo, în increatul mitic, stă forma fară de formă, asemenea unui pendul care se leagănă în atemporal, în aşteptarea celui care să nască sau să învie forma. Revelaţia artistului, un continuu cautător al fiinţării în forma purtătoare mai departe a energiei creatoare, a luminii originare transfiguratoare, se înfăptuieşte în operă prin gestul dăruirii primordiale, al iubirii originare, arhetipale. Opera, astfel născută, devine nemuritoare prin lipsa unei forme raţional deductibile; aspectele revelate sunt lipsite de orice imagine construită după convenienţe logice, căci autorul, din rama sau cadrul de manifestare al lumii, a trecut pragul formelor şi vede creaţia esenţială dincolo de ancadramentul său pământesc. Ochiul transcendent este văzătorul nevăzutului, iar aripa este curgerea văzului în afara timpului, unde pasărea îşi aşteaptă zborul. Privind în ceruri, lumea „de acolo" devine lumea de aici, căci artistul a înţeles adevăratul drum al operei nemuritoare.

În orice sens ne dezvoltăm ca oameni, valorile educaţiei şi larga cuprindere a lor ne arată permanent că *Noi suntem în fiecare clipă tot trecutul nostru în contact cu devenirea!* Terestră şi metafizică, devenirea

vizual-artistică primeşte progresiv educaţia valorilor, care adună în ale lor creuzete chintesenţa alchimică a momentului şi eternităţii, pentru a o redistribui apoi, ca nişte sâmburi roditori, către privirea şi înţelegerea umană.

Bibliografie

G. M. Cantacuzino, *Scrisoarea a IX-a*, 19 februarie 1957, din *Scrisorile către Simon*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1993.

Ion Iliescu despre Matila C. Ghyka, *Estetică şi Teoria artei*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981.

Ion Negreţ-Dobridor, *Teoria curriculumului*, p. 14, în Ioan Cerghit, Ioan Neacşu, Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară, *Prelegeri pedagogice*, Iaşi, Editura Polirom, 2001.

Colecţia revistei *Simetria*, 1939- 1947.

W. Tatarkiewicz, *Istoria celor şase noţiuni* (Cap. *Frumosul. Istoria noţiunii*), Bucureşti, Editura Meridiane, 1981.

Toma, Iulian-Dalin Ionel, *Muzeul contemporan. Programe educaţionale*, Iaşi, Editura Institutul European, 2007.

https://ro.wikipedia.org/wiki/Matila_Ghyka.

CONCEPŢIA SLAVICIANĂ DESPRE OMENIE

Adela Drăucean

Abstract

Slavici's work offers us the possibility to make up an ethical code which shows the way the heroes must follow or which includes and suggests the disaster to which the protagonists ran to as a consequence of not obeying it. Thus, we can easily recognize the mindset of the writer from Şiria about the Man. That person who chooses by freedom of the will the right way in life is a true Man. Taking care of the fellows can be seen in any creation of the writer, but it is revealed in the ten letters addressed to a "young man", in which he discusses about "the human deed". By the advice given to the novice, Slavici, in fact, displays the canons after which he guided in his activity. In order to reveal man's virtues, Slavici refers many times to sins that erode his soul.

Opera slaviciană, după cum remarcă majoritatea criticii, oferă omului modele de comportament. Proza de început, dar şi cea a maturităţii conţine situaţii în care eroii se află în diferite încercări din viaţă, iar acest lucru se datorează, în mare parte, dorinţei scriitorului de a îndrepta oamenii, respectiv societatea. Pentru Slavici, menirea scrierii a fost permanent „*dăscălirea* adultului"[1] sau „îndrumarea cititorilor «spre o vieţuire potrivită cu firea omenească»"[2]. Iar reala fire omenească este cea de dinainte de căderea în păcat a protopărinţilor noştri, Adam şi Eva, lucru subliniat în *Omul cel adevărat*: „Omul cel adevărat e acela care a rămas cum l-a lăsat Dumnezeu să fie". Aceste cuvinte cu încărcătură dogmatică însumează întregul cod etic slavician, ce îi oferă eroului, în cele din urmă, recâştigarea stării dintâi. Omul, ce se călăuzeşte după principiile morale, ştie să se stăpânească, să-şi păstreze dreapta măsură, să reziste ispitelor de tot felul, cu alte cuvinte este virtuos, ajungând în cele din urmă la desăvârşire sau la asemănarea cu divinitatea. Prin tot ceea ce a scris, Slavici se dovedeşte a fi un educator, un dascăl al poporului său, care oferă calea cea dreaptă spre încununarea cu minunata „cunună" a virtuţii, asemenea pietrarului. Noţiunea de virtute

---

[1] Ioan Derşidan, *Clasicii junimişti şi învăţământul*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000, p. 98.

[2] *Ibidem*, p. 95.

se identifică cu starea perpetuă de veghe faţă de ispitele care te duc, în cele din urmă, la păcat.

Bunătatea sau răutatea omului se recunoaşte după faptele sale, iar natura faptelor „se cunoaşte după ecoul pe care îl au în sufletul omului. Fapta bună o simţim în suflet ca mulţumire, iar fapta rea o simţim ca mustrare, ca frământare şi chin”[3]. Cel cuprins de răutate nu-şi recunoaşte păcatul, dar îl vede pe cel al altor oameni, încât, la un moment dat, sfârşeşte prin a cădea singur în propria capcană: „Oamenii păcătoşi sunt fireşte porniţi a vorbi despre păcatele altora. Se dezvinovăţesc pe sine înşişi mărind vina celor slabi de înger. Hoţul se simte mai bine-n pielea lui grăind de rău pe oamenii cumsecade, iar femeia desfrânată se laudă pe sine spuind în gura mare că altele sunt mai stricate decât ea” (*Din păcat în păcat*). Cu alte cuvinte, pentru a distinge binele de rău omul trebuie să se cunoască pe sine.

Ca omul să-şi dorească calea cea dreaptă trebuie de mic să primească o educaţie aleasă, iar Slavici surprinde în opera sa şi episoade din viaţa copiilor (regăsite şi la Ion Creangă, în *Amintiri din copilărie*), în care li se oferă o lecţie, cea a bunului-simţ. Vinovăţia copiilor, deveniţi eroi în *Din poznele lui Dincă*, constă în abaterea de la convenţiile sociale, recunoscute ca normă de conduită morală. Întâmplările sunt prezentate din perspectiva moralistului, care nu numai că atrage atenţia la fiecare pas asupra „păcatului”, ci îşi pedepseşte eroii. „Un strein”, Dincă, a trecut hoţeşte gardul pentru a fura cireşe, însă Vulpe, căţeluşa lui Lică, a pornit lătrând, din ce în ce mai îndârjită. Dincă se vede părăsit de fricoasa Tina şi ţinut în cireş până îl răzbeşte foamea şi vine stăpânul. Cu toate că era înconjurat de minunatele fructe, acum acestea i se păreau acre şi amare. În tot acest timp, Lică îl ironiza, zicându-i: „Nu cumva te-a luat vântul şi te-a aruncat acolo!?”. În cele din urmă, l-a rugat pe Lică să-l ierte şi să nu-l spună părinţilor. Dacă, până aici, Slavici prezintă întâmplarea într-o notă hazlie, finalul este unul moralizator. Lică e hotărât să le spună părinţilor fapta copilului, deoarece ei sunt aceia care trebuie neapărat să afle ceea ce s-a întâmplat. S-a întors acasă Dincă cel îndrăzneţ, cu capul în pământ, ruşinat, şi cu Lică la trei paşi în urma lui. Întreg episodul se încheie cu morala că „Una e să ceri şi alta e să iei”.

Dacă Nică nutreşte speranţa că întâmplarea va fi dată uitării, precum multe altele asemănătoare, petrecute de-a lungul timpului, Dincă îşi va aminti mereu de lecţia dată de Lică. Altfel spus, cuvântul are un impact mai mare asupra copilului, decât bătaia. Din acest episod nu doar Dincă are de învăţat, ci şi alţii.

[3] Toader Gal, *Ioan Slavici despre educaţie şi învăţământ*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1967, pp. 99–100.

Purtarea de grijă pentru semeni a lui Slavici se evidenţiază în cele zece scrisori adresate „unui om tânăr", unde glosează pe marginea „faptei omeneşti". Prin sfaturile date celui aflat la început de drum, Slavici, de fapt, îşi expune normele după care se ghida în activitatea sa. Aceste îndemnuri accentuează atât partea pozitivă, cât şi cea negativă din viaţa unui om, încât, în cele din urmă, să se dobândească „bunul-simţ" sau ceea ce în popor se numeşte „omenie". Pentru câştigarea acestei calităţi, omul trebuie să voiască să-şi păstreze nepervertită firea omenească – „dacă biserica are şi ea legile ei, eu, omul, *trebuie să am şi eu legile mele*, puse chiar din fire, ea însăşi, în mine"; să admire Creaţia dumnezeiască – „Dumnezeu, aşa ştiu eu din copilăria mea, l-a făcut pe om pentru ca să fie *cineva care vede şi se uimeşte, înţelege şi se închină, simte şi-şi dă seama despre propria lui fericire*"; să se debaraseze de egoism şi să dorească binele celor din jur – „Un om cu cele mai bune înclinări *se avântă, se zbuciumă, se jertfeşte pentru binele obştesc* fiindcă se simte el însuşi şi voieşte ca şi lumea să-l creadă menit a săvârşi fapte mari", „Ca membru al societăţii omeneşti *sunt dator să respect viaţa, sănătatea, avutul, drepturile, onoarea altor oameni*", „pe tine *numai veselia pe care însuţi ai produs-o în alte inimi omeneşti poate să te înveselească*, tu numai îmbucurând pe alţii te poţi bucura, tu numai cu alţii poţi râde". Dar toate acestea se pot realiza datorită voinţei – „Voieşti precum îţi e firea, dar îţi e dat ţie omului şi numai ţie în lumea aceasta *să-ţi şi dai seama de ce anume voieşti şi cum rezultă fapta ta din voirea ta*", „*omul bine simţitor vesel veghează şi dulce doarme*", „*Omul se dezvoltă şi merge spre perfecţiune* stârpind din sine însuşi tot ceea ce e de prisos şi povară numai pentru viaţă".

De multe ori, voinţa este responsabilă pentru tot ceea ce se întâmplă cu o anumită persoană, de reuşita sau eşecul său în viaţă, de îmbrăţişarea binelui ori răului. Este evidenţiat rolul voinţei în formarea unei persoane: „împlinirea voinţei de a fi nu poate să fie decât voinţa de a nu mai voi să fii". Personajele slaviciene care au voinţa *de a fi* ajung uşor la pierzare, pe când cele înzestrate cu *voinţa de a nu mai voi a fi* dobândesc o conduită morală. Acest lucru este subliniat şi de Magdalena Popescu, în monografia consacrată scriitorului ardelean: „personajele lui Slavici sunt ringuri de înfruntare între voinţa de a fi şi voinţa morală"[4]. Omul trebuie să dorească „să nu mai fie" rău, avar, clevetitor, invidios, mincinos etc., iar apoi faptele bune vor face parte din modul lui de viaţă şi se vor săvârşi fără mari eforturi. Însă, voinţa de adoptare a unui anumit comportament nu se câştigă dintr-o dată, ci treptat, de la o vârstă

[4] Magdalena Popescu, *Slavici*, Bucureşti, Editura Cartea Românească, 1977, p. 220.

fragedă. O viaţă în concordanţă cu un anumit cod etic înseamnă stăpânire de sine conştientă şi voinţă. Trebuie să ţinem seama că „prin educaţia morală se stabilesc doar premisele educaţiei morale; adevărata educaţie morală se realizează treptat numai după ce copilul e capabil să ştie ce este bine şi ce este rău şi numai după ce are voinţă proprie”[5].

Voinţa îi conferă omului posibilitatea de a-şi modela viaţa, de a fi sculptorul propriului viitor. Cu siguranţă nu se poate ignora neprăvăzutul, însă viitorul omului depinde în mare parte de voinţa sa. Un personaj model, în ceea ce priveşte voinţa şi care se călăuzeşte după paremia „multe poate omul dacă vrea”, este Zamfir din *Vatra părăsită*. Voinţa este o calitate prin care omul se evidenţiază în lume de restul creaturilor, este facultatea omului de a-şi construi viitorul şi propriul traseu în timp. Zamfir va ajunge „tovarăş la parte” alături de Ana, cea care deţine moara satului, datorită voinţei. Ana, după moartea soţului, se hotărăşte să păstreze moara şi pământurile care i-au rămas moştenire, dar, văzând că nu este capabilă să le facă pe toate singură, se asociază cu Zamfir, un tânăr orfan, harnic şi priceput la toate, abia ieşit de la oaste. Zamfir face un zăgaz pentru funcţionarea mai bună a morii, atrăgând, astfel, invidia chiaburului din Vadu Morii, fratele mai mare al Anei. Ghiţă se bucură să-l încurce pe Zamfir în datorii. cu scopul de a intra el în posesia morii. În cele din urmă, datorită voinţei de a trece peste toate greutăţile, Ana şi Zamfir vor prospera, iar chiaburul Ghiţă sfârşeşte într-un mod tragic. Dorind păgubirea cel doi prin ruperea zăgazului, intră în apă fără să-şi ia măsuri de precauţie şi se îneacă.

Chiar personajele basmelor sunt înzestrate cu „voinţa morală”, cu voinţa de a fi aliatul binelui: „Nu poate însă nimic în lume să moaie voinţa tare, şi Lia a mers şi tot a mers”, „Nu e însă în lume nimic ce poate să ţină în loc pe cel ce vrea cu tot dinadinsul să meargă înainte” (*Limir-împărat*). Cel care a uitat de bunul-simţ sau de omenie cade pradă patimilor lumeşti: „*oamenii*, până chiar şi cei mai de aproape ai tăi, foarte în curând *uită binele ce li-l faci*”; „*omul este o fiinţă ingrată*, *fiindcă nu poate să facă nimic fără motiv*, iar motivele lui sunt luate din propria-i sete de viaţă; ele sunt trebuinţele de care e stăpânit în clipa când săvârşeşte fapta, iar nu mai-nainte, nici mai în urmă”; „*ochiul încruntat întunecă feţele, şi uimiţi stăm în faţa omului care poate să rămână neatins când toţi plâng*, cu groază ne depărtăm de acela care râde când alţii plâng”; „*Dacă nu o ai (voinţa), nu iubeşti, ci eşti om cu slăbiciuni*, care ţine mai mult să fie iubit decât să iubească el însuşi”; „*omul şi în copilul său tot pe sine se iubeşte*”; „acela care nu e bun fiu nu e nici tată bun, nici soţ bun, nici frate bun, nici bun om”.

---

[5] Toader Gal, *op. cit.*, p. 99.

Multitudinea de observaţii legate de fiinţa umană are ca scop săvârşirea *faptei bune*, care îl înnobilează pe om cu splendida „cunună" a virtuţilor, care îi dă sens vieţii. Pentru a da un model pozitiv lumii, scriitorul „porneşte înainte de toate de la el, de la întâmplările şi aventurile lui spirituale. De aceea *Fapta omenească* este o adevărată mină de informaţii şi sugestii pentru cel ce vrea să cunoască evoluţia sufletească a lui Ioan Slavici"[6]. Timpul petrecut la închisoarea de la Vaţ e o bună ocazie de „a-şi face un scrupulos examen de conştiinţă". Din întâmplările lui spirituale, etice, extrage concluzii pentru alţii, dându-le astfel sfaturi, iar cu această creaţie dă „cea dintâi lucrare a lui de pedagogie socială"[7].

Referiri directe la om găsim pretutindeni în opul slavician: „Apoi vezi! nu e bine, deloc nu e bine când cei mai nepăţiţi nu primesc povaţa celor mai înţelepţi" (*Ioanea mamei*), „Omul *să fie mulţumit* cu sărăcia sa, căci, dacă e vorba, nu bogăţia, ci liniştea colibei tale *te face* fericit" (*Moara cu noroc*), „Omul *are nevoie* de om în lumea aceasta, şi nimeni nu e nici atât de bogat şi de puternic ca *să n-aibă trebuinţă* de alţii, nici atât de sărac şi de slab ca să nu poată ajuta pe alţii" (*Vecinii*, I), „*Nu te face*, fata mea, pui de cuc în cuib de cioară, că nu-ţi este firea pentru aceasta" (*Pădureanca*) „Când *n-ai* din ce să trăieşti, nu cercetează nimeni cum *ai ajuns să nu ai*, ci te dispreţuiesc toţi" (*Din păcat în păcat*), „*omul* tânăr din păţaniile sale învaţă şi dând cu capul când de un zid, când de altul se deprinde a umbla prin lume" (*La răscruci*), „Oamenii *sunt* în adevăr *de două feluri*: unii care *au convingeri* oarecum înrădăcinate, care fac parte din fiinţa lor sufletească, iar alţii care nici nu ştiu ce va să zică a fi convins şi *au numai păreri* care se schimbă după împrejurări şi după înrâuririle la care sunt supuşi" (*Lumea prin care am trecut*), „deosebirile dintre om şi animal e *simţământul de pudoare* şi că omul care a pierdut pudoarea, încât nu se mai ruşinează, e dezbrăcat de firea omenească, căzut în rândul animalelor, capabil, după împrejurări, de orişice neomenie" (*Închisorile mele*) etc.

Pentru scriitorul ardelean, fapta şi preocuparea de viaţă deţin un loc esenţial şi, din această cauză, personajele sale se pot plasa pe scara virtuţii sau a păcatului omenesc. De asemenea, se regăsesc o serie de fraze ce deţin rolul de a evidenţia anumite linii de conduită, care pot fi urmate sau nu, cu rol moralizator. Aceste cuvinte purtătoare de înţelepciune se adeveresc, de regulă, printr-o întâmplare fastă sau

---

[6] Ion Breazu, *Literatura „Tribunei" (1884–1885), Partea I: Proza*, Bucureşti, Imprimeria Naţională, 1936, p. 56.

[7] *Ibidem*.

nefastă. Slavici *precizează* cum să fii în mod indirect, după ce ţi-a *exemplificat* cum nu e bine să fii.

De exemplu, viaţa lui Paraschiv Ciulic, din *Vecinii II*, se schimbă în urma traiului alături de copii, aceştia ajutându-l să devină un OMenos. La începutul nuvelei, Paraschiv ne este prezentat ca o persoană care a strâns de-a lungul vieţii o impresionantă avere, motiv pentru care stârnea admiraţia vecinilor, dar care faţă de vecinii săi avea o atitudine de răceală, tratându-i cu indiferenţă şi certându-le copiii pentru orice. Toată lumea îl credea fericit. Dar, din vorbele şi atitudinea sa, ne dăm seama că nu era. Pe parcursul desfăşurării acţiunii, se va dovedi că numai mulţumirile de ordin moral îi aduc liniştea sufletească. După moartea vecinului Călin, Paraschiv Ciulic cunoaşte sărăcia familiei şi lipsurile celor cinci copii rămaşi fără sprijinul tatălui şi, brusc, din omul egoist devine unul foarte generos. Ceea ce îl determină să se transforme sunt cele cinci suflete pure, pentru care prinde slăbiciune: „Da! omul e pornit spre om, şi firea a pus, ca să te adimenească, multă dulceaţă în fapta săvârşită de dragul altora: trebuie să fii învrăjbit cu tine însuţi, ori să te îndârjească oamenii, ca să ai în tine destulă tărie spre a pune frâu pornirii prin care firea te leagă de alţii". Personajului i se revelează o dimensiune necunoscută până atunci: iubirea faţă de aproapele său. Din omul care alunga pe cei mici, ajunge prietenul lor, cumpărându-le jucării sau plimbându-i cu trăsura pe străzile Bucureştiului. Faptele bune săvârşite îl eliberează de robia agonisirii şi îl fac fericit. Ajunge să se bucure doar privind la somnul celor mici, fiindcă „era atâta sfinţenie în răsuflarea lină a acestor fiinţe, care au deschis inima lui". În momentul în care îşi dă seama că se apropie ceasul morţii, se simte împăcat cu sine însuşi, admite că prin acei copii şi prin faptele pe care le-a făcut pentru ei şi-a îndeplinit menirea pe pământ.

Mulţi eroi din creaţiile lui Slavici sunt virtuoşi, deoarece scriitorul doreşte să ofere exemple cum poate omul să ajungă la „deplina mulţumire" prin „cumpăt, echilibru, cântărirea trebuinţelor şi stăpânire de sine"[8]. Pentru a evidenţia caracterul pozitiv, se apelează, uneori, la aspectul negativ, precum *bine – rău*, *adevăr – minciună*, *voinţă – delăsare*, *iubire – ură*, în aceeaşi frază: „Dacă eşti om cumsecade, superi pe toţi netrebnicii; dacă eşti deştept, superi pe toţi proştii; dacă ştii carte, superi pe toţi neştiutorii; dacă ai nume, superi pe toţi cei nebăgaţi în seamă; dacă aduni avere, superi pe toţi neajutoraţii" (*Corbei*). Aceste cuvinte cu tâlc demonstrează că personajul se află în opoziţie permanentă cu mediul sau subliniază lupta personajului de a se menţine pe „tărâmul binelui" şi încercările celorlalţi de a-l introduce pe „tărâmul răului".

---

[8] Pompiliu Marcea, *Slavici*, Timişoara, Editura Facla, 1978, p. 234.

În viaţa omului, există atât momente bune, cât şi momente dificile, iar fiinţa umană trebuie să ştie să depăşească fiecare greutate, să caute mereu calea cea mai bună. Permanent trebuie să încerce să înfăptuiască doar binele, pentru a avea parte doar de lucruri bune, căci binele întotdeauna va fi răsplătit cu bine, iar răul întotdeauna cu rău. La acest adevăr experimentat de multe generaţii se alătură şi Ioan Slavici prin cuvintele: „În lumea aceasta numai binele e statornic, unul, singur şi totdeauna acelaşi; relele sunt multe şi felurite, fiindcă vin şi trec mereu, numai curmări ale binelui de-a pururea nebiruit" (*Din bătrâni, Luca*), „Nu ştie nimeni – [...] – câte rele pot să purceadă din bucuriile neaşteptate" (*Cel din urmă Armaş*).

Slavici este scriitorul „care nu s-a mulţumit să penalizeze răul, ci în special să afirme binele, el ne prezintă în finalul atâtor scrieri oameni de virtute care au obţinut mulţumirea sufletească spre care au aspirat"[9]. În această categorie se înscriu Popa Tanda, din nuvela omonimă, Dinu sau Marghioala, din romanul *Din două lumi*. Însă, scriitorul nu se sfieşte să îşi sancţioneze drastic personajele ale căror trăsături şi fapte nu corespund cu principiile sale etice. Aici, vorbim despre: Iorgu Armaş, din *Cel din urmă Armaş*, sau despre Fira şi Văleanu, din romanul *Din două lumi*.

Clasicul junimist, prin dezideratul său de a educa, face distincţia dintre „firea adevărată a omului şi firea individuală, între omul adevărat şi individ. Omul adevărat, omul aşa cum trebuie să fie e omul cu desăvârşire bun şi în toate clipele vieţii lui bine pornit"[10], lucru subliniat şi în romanul *Din păcat în păcat*: „cea mai curată şi mai dulce dintre mulţumirile vieţii e să trăieşti din dragoste către alţii şi să te ştii tu însuţi pe tine om plin de vrednicii, care nu are să se ruşineze de nici una dintre faptele sale şi le face plăcută viaţa celor ce vin în atingere cu el", „Poate că nu e în lumea aceasta nimeni care ştie ce are să facă mâne: omul de caracter ştie însă foarte hotărât ce nu are niciodată să facă".

Alegerea unui drum sau a altuia este determinată şi de importanţa pe care omul o dă *sufletului* sau *trupului* său. Slavici îi acordă primului un rol hotărâtor, conform mentalităţii populare, în viziunea căreia „este un abur închis într-o lăcriţă în inimă. Aburul acesta este suflarea lui Dumnezeu"[11], dar şi a credinţei creştine unde trupul este oglinda sufletului: „trupul nu e locaşul, ci oglinda vieţuitoare a sufletului de-a pururea treaz" (*Din bătrâni, Luca*). Cel care îi acordă trupului o însemnătate mai mare greşeşte, deoarece pune accentul pe latura

---

[9] *Ibidem*, p. 312.
[10] Toader Gal, *op. cit.*, pp. 97-98.
[11] Marcel Olinescu, *Mitologie românească*, Bucureşti, Editura Gramar, 2008, p. 226.

pecuniară, pe satisfacerea poftelor, în detrimentul sufletului: „trupul e oglinda fiinţei sufleteşti, unealta Necuratului şi izvorului a toate păcatele; el e întunericul în care se pierde lumina pururea nestinsă a sufletului: cu el are să steie fiecare în faţa judecătorului, căci vina cea mare a omului e de a nu-şi fi stăpânit relele porniri ale trupului" (*Din bătrâni, Manea*), „Trupului – ziceau părinţii şi bunii – să-i dai numai atât ca să nu i se stingă viaţa, căci cu cât mai potolită e viaţa lui, cu atât mai luminos se desfăşoară sufletul", „trupul e nemilos şi nu te iartă când nu-i dai drepturile lui" (*Din bătrâni, Luca*).

„Omul cel adevărat", cu bun-simţ, omenos este cel care se ghidează după verbul *a trebui*. Acest verb, după cum afirmă Cornel Ungureanu, este „verbul fundamental al lui Slavici", în jurul căruia „se construieşte totul"[12]. Este cuvântul ce conţine o întreagă experienţă de viaţă cu încărcătură etică, dar, în acelaşi timp, presupune şi voinţa omului. *Trebuie* este lexemul liberului arbitru, care înfăţişează ce este moral şi în acelaşi timp permite omului libertatea de a alege între posibilităţile oferite, prezintă calea de urmat pe care omul numai dacă voieşte o urmează[13].

Bibliografie

Derşidan, Ioan, *Clasicii junimişti şi învăţământul*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000.

Drăucean, Adela, *Clasicii junimişti şi folclorul*, Arad, Editura „Aurel Vlaicu", 2011.

Gal, Toader, *Ioan Slavici despre educaţie şi învăţământ*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1967.

Marcea, Pompiliu, *Slavici*, Timişoara, Editura Facla, 1978.

Popescu, Magdalena, *Slavici*, Bucureşti, Editura Cartea Românească, 1977.

Slavici, Ioan, *Opere*, vol. I–VII, (I. *Poveşti – Addenda – Nuvele*; II. *Nuvele*; III. *Postume – Din periodice – Teatru*; IV. *Mara – Din bătrâni. Manea*; V. *Din două lumi – Cel din urmă Armaş – Corbei – Din păcat în păcat – Revoluţia din Pârleşti – Vântură lume*; VI. *Amintiri – Lumea prin care am trecut – Închisorile mele – Fapta omenească. Din manuscrise – Varia*; VII. *Dicţionar monografic de opere literare – Dicţionar biografic de personaje*), ediţie îngrijită, studiu introductiv şi cronologie de Dimitrie Vatamaniuc, Bucureşti, Editura Naţional, 2001.

Tabarcea, Cezar, *Poetica proverbului*, Bucureşti, Editura Minerva, 1982.

Ungureanu, Cornel, *Istoria secretă a literaturii române*, Braşov, Editura Aula, 2007.

Vighi, Daniel, *Onoarea şi onorariul*, Bucureşti, Editura Cartea Românească, 2007.

---

[12] Cornel Ungureanu, *Istoria secretă a literaturii române*, Braşov, Editura Aula, 2007, p. 122.

[13] Adela Drăucean, *Clasicii junimişti şi folclorul*, Arad, Editura „Aurel Vlaicu", 2011, p. 276.

ŞCOALA ŞI „ŞCOALELE" ADOLESCENŢEI SADOVENIENE[1]

Livia Iacob

Abstract

Taking as a starting point the main concepts used by Charles Mauron, a French translator of contemporary English authors, including E.M. Forster and Virginia Woolf, and a literary critic who made use of psychoanalytic literary criticism in his book Des métaphores obsédantes au mythe personnel (1962), this paper sets out to analyse some of the recollections of Sadoveanu's life (the years he studied in Iaşi), shared by a special type of autobiographical fiction: Anii de ucenicie. The present study points out several uses of such recollections in the means of building up a personal myth, throughout a memory sublimation, and analyses the way they are determined by the frames in which they were generated and operated.

Una din căile de a pătrunde cât mai uşor cu putinţă în intimitatea scriiturii unui prozator atât de complex, precum a fost Mihail Sadoveanu pentru literatura română, este şi aceea închipuită, între alţii, în Occident de Charles Mauron, cel care, glisând între psihanaliză şi critică tematică, avea să devină părintele psihocriticii[2]. În des invocatul studiu *De la metaforele obsedante la mitul personal*, el identifică[3] metoda în patru

---

[1] Sub titlul *Iaşii juneţei sadoveniene. De la ficţiunea autobiografică la mitul personal*, studiul a apărut iniţial în *Mihail Sadoveanu: 12 interpretări dinspre Iaşi*, coordonator Constantin Dram, Bucureşti, Editura Tritonic, 2015 (pp. 93-112).

[2] Vezi, pentru mai multe detalii, Gabriela Chiciudean, *Incursiune în lumea simbolurilor*, Bucureşti, Editura Virtual, 2010, p. 1.

[3] Suprapunerea textelor aceluiaşi autor, ca primă etapă, în viziunea lui Charles Mauron, încearcă să evidenţieze „reţele de asocieri sau grupuri de imagini, obsedante şi probabil involuntare". A doua etapă a procesului analitic şi de sondare a textului se referă la repetarea aceloraşi reţele sau grupuri: „Se pot observa toate gradele, de la asociaţia de idei la fantezia imaginativă; a doua operaţiune combină, astfel, analiza diverselor teme cu aceea a viselor şi a metamorfozelor lor. Ea conduce în mod normal la imaginea unui mit personal". Vorbind despre suprapunerile astfel rezultate, în *Urmele subconştientului dostoievskian*, Călin-Horia Bârleanu descoperă cum, în serie, acestea pot revela unele „obsesii structurale", în care figurile asociate iau locul cuvintelor sau al ideilor şi rezultă în delimitarea unei figuri mitice, în spatele unui anumit

timpi („suprapunerea textelor revelatoare de structuri în care se exprima inconştientul – studiul acestor structuri şi al metamorfozelor acestora – interpretarea mitului personal – controlul biografic") şi o descrie cu justeţe, aplicând-o în profitul înţelegerii unor autori canonici, de talia lui Stéphane Mallarmé, Charles Baudelaire, Nerval sau Paul Valéry. Invocăm şi noi, drept punct de plecare în demersul de faţă, acelaşi mecanism formator al literaturii, bazându-ne pe consideraţiile ce rezultă din dialogul fertil între metoda psihocritică a cercetătorului francez şi frecventarea unor monografii[4], mai vechi sau recente, ale autorului român.

Aceasta pentru că şi în substratul alchimic din care se hrăneşte reţeaua asociativă a figurilor preconstitutive operei sadoveniene acţionează, subminând sau ramificându-se, matricea imaginativă a mitului personal al autorului[5], demonstrat fiind deja cum acesta din urmă, mitul, suferă mutaţii ce ţin de un veritabil cult al personalităţii (detectabil în cazul literaturii realiste mai ales) şi nu funcţionează autodistructiv (ca la prozatorii modernişti).

„Care anume sunt resursele mitului personal şi de ce organizează el un anumit proces de selecţie a figurilor şi nu altul?", se întreba, retoric, Mihaela Ursa în paginile dedicate criticului francez, pentru ca tot ea să conchidă apoi că „răspunsul la aceasta întrebare se află undeva pe drumul dintre viaţa imaginativă şi evenimentul biografic, fără să fie

---

personaj: „Numărul acestor figuri este limitat" (Mauron, p. 196), concluzionează Mauron, care vede în interiorul procesului şi o repetiţie „involuntară a elementului obsedant" (Mauron, p. 213). *Cf.* Călin-Horia Bârleanu, *Urmele subconştientului dostoievskian*, în *Acta Yassiensia Comparationis*, nr. 9/2011, pp. 15-30.

[4] De la studiile monografice şi exegezele de referinţă semnate de Constantin Ciopraga, Mircea Tomuş, Ion Vlad şi Constantin Dram până la cele semnate de Anca Preda, *Opera sadoveniană între legendă şi istorie: monografie literară* (2011), şi Constantin Parascan, *Monografie sadoveniană toponimico-literară* (2014).

[5] Mihaela Ursa, *Recenzie la Charles Mauron, de la metaforele obsedante la mitul personal,* pe www.phantasma.lett.ubbcluj.ro, din care cităm: „Din partea a patra a cărţii, dedicată *mitului personal*, lecturile părăsesc genul liric, oprindu-se asupra genului dramatic şi a problemelor speciale apărute din caracterele specifice, de pildă, comediei. De la conceptul *obiectelor interne*, autorul aspiră să mute discuţia asupra noţiunii de *mit personal*, definit empiric drept «fantasma cea mai frecventă la un scriitor sau – şi mai bine – imaginea care rezistă suprapunerii operelor sale». În alţi termeni, mitul personal ar reprezenta restrângerea numărului figurilor pe care imaginaţia unui scriitor le selectează (a se înţelege aici prin *figură* inclusiv elemente dramatice, respectiv situaţii sau modalităţi de relaţionare)".

tributar în întregime uneia sau alteia dintre extreme"[6]. Un astfel de răspuns poate veni şi în întâmpinarea unor întrebări de genul „Cine a fost, cu adevărat, Mihail Sadoveanu?" sau „Cum au fost posibile turnura ideologică şi metamorfoza creaţiilor sale, începând cu anii 1944-1945?", moment care avea să ducă la o bifurcaţie definitivă în ceea ce priveşte judecarea etică a personalităţii *vs.* reconsiderarea estetică a operei prozatorului moldav. Non-vindicativ, găsim că Sadoveanu, ambiţionat poate de urieşeştile elanuri balzaciene (într-un moment în care maturitatea sa deplină ca scriitor, dar şi notorietatea îl împingeau, fatalmente, să facă alegeri politice eronate), şi-a dorit şi el să devină, conform metodei enunţate în *Prefaţa* la *Comedia umană*, „secretarul acelui istoriograf care e societatea însăşi".

Declarându-ne în deplin acord cu ideea că metoda criticului francez se poate dovedi operativă şi în folosul cunoaşterii întinsei opere sadoveniene, traversate şi dependente de o vastă, emblematică broderie asociativă, în care simbolurile arhetipale se întâlnesc ori îşi împrumută, succesiv, măştile unor persoane (când reale, când veridice), vom încerca, în cele ce urmează, să schiţăm o posibilă descriere a mitului auctorial sadovenian, pornind de la autoasumatul portret, în cheie nostalgic mistificatoare, pe care ni-l propun spre lectură paginile sale de memorialistică. Publicat în 1944, aşadar în perioada de turnură ideologică decisivă care va marca nu numai existenţa autentică a scriitorului, dar şi, nociv, posteritatea operei, volumul *Anii de ucenicie* sunt ilustrativi atât pentru tematizarea practicată în vederea sondării abisului propriei conştiinţe, cât şi pentru glisarea între diferite tipuri de scriitură, la fel de profitabile, căci epicul sadovenian este aici când mimetic proustian, când parodic, în descendenţa unor modele umoristice direct invocate, precum Rabelais sau Creangă. Sunt, apoi, o oglindă a ispitei celebrităţii, într-un sens chiar apropiat de cel pe care l-am da astăzi termenului, ţinând cont că vorbim despre un moment în care *scriitorul profesionist* nu era un simplu concept lipsit de greutate semantică, dimpotrivă, importanţa lui greva şi asupra altor segmente, fie ele şi extraliterare. Faptul acesta este certificat şi de includerea memorialisticii, alături de *Ostrovul lupilor* şi *Poveştile de la Bradu Strâmb*, în volumul al XVI-lea de *Opere*[7], cu menţiunea clar specificată de redacţia Editurii de Stat pentru Literatură şi Artă că: „Această ediţie apare sub supravegherea autorului".

---

[6] *Ibidem.*

[7] Mihail Sadoveanu, *Opere 16. Ostrovul Lupilor. Poveştile de la Bradu Strâmb. Anii de ucenicie*, Bucureşti, Editura de Stat pentru Literatură şi Artă, 1959.

Mărturisind, aşadar, o excesivă tendinţă spre subiectivizarea discursului şi un (pe alocuri) disproporţionat cult al propriului eu, *Anii de ucenicie* exprimă adevărul interior al unui om căruia îi vor rămâne din ce în ce mai puţini prieteni şi care îşi va trăi propriile mistificări înconjurat de o istorie abundând în personaje conjuncturale, cel mai adesea nefaste. În fapt, acest *mal de vivre* resimţit la lectura paginilor sale de memorialistică e cât se poate de explicit punctat la finalul lor, când, asemeni copilului bătrân dickensian sau a celui maturizat nedrept de devreme în *Amintirile din copilărie* ale lui Creangă, Sadoveanu constată (scriind rândurile ce urmează la Bucureşti, în februarie 1942, aşadar într-o lume ostilă şi care nu-i prea este pe plac vânătorului, pescarului şi apicultorului molcom şi contemplativ), aproape cu umilinţa unui ascet, că „odată cu întoarcerea în ţara mea adevărată", atunci când „mi s-au înmulţit în raft volumele, iar paragina s-a întors şi a devenit rai al copiilor mei", s-a mai întâmplat încă ceva, pe cât de iremediabil, pe atât de abuziv şi întristător: „mi s-au isprăvit şi anii de ucenicie. (...) A fost, până la 1914, o epocă tihnită a vieţii mele. Pe urmă, liniştea mea a făcut aripi şi a intrat în furtună"[8]. Tot astfel, metoda practicată pentru finalizarea, la Pucioasa, în 11 iulie 1944 (ce an!), a amintirilor de productivă juneţe scriitoricească este traversată de spiritul maladiv al veacului: e asemănătoare cu autoflagelarea practicată de unii scriitori realişti, e o insolitare în odăile cugetului, unde aerul e atât de rarefiat şi lumina naturală voit împuţinată, în favoarea celei artificiale, pentru a lăsa loc (fizic) oamenilor şi întâmplărilor trecutului, fotografiaţi de memoria îndrăgostită a trăitorului, să se insereze discursiv în naraţiunea care prinde contur.

Un contur în care prezentul se distilează şi se îndepărtează tot mai accentuat de la realitatea factuală, surescitantă, pentru a-şi redobândi proprietatea asupra originilor, pe care, pentru a le descrie, temutul şi activul membru de partid Sadoveanu se „copilăreşte" proustian pentru a le idolatriza în fragmente precum cele relatând *Începuturile* fericite ale vieţii, reţinute şi în capitole precum *Ochii şi urechile*, *La apa Moldovei* sau *Primele îndemnuri*. Avatarii auctoriali îndură, apoi, adolescentinele şi peripateticele iniţieri într-ale scrisului şi ale gândirii din perioada ieşeană, invocată cu o căldură şi o afecţiune menite să-i eternizeze, empatic, pe dascălii cei buni, dar şi pe aceia rău-voitori deopotrivă în *Academia Mihăileană*, *Profesori la Iaşi, acum cincizeci de ani* sau *Tragediile Galatei*. Autorul regizează abil o lectură în contrapondere, conform principiului antitezei romantice dominant în majoritatea scrierilor cu voită şi vie coloratură autobiografică, asupra perioadei bucureştene (*Bucureşti, 1900*, *Bucureşti, 1904* sau *Catastiful păcatelor*),

[8] *Ibidem*, p. 625.

a efervescenţei metropolei şi a boemei universitare în egală măsură, în care pentru tânărul Sadoveanu lectura în original a romanului *Madame Bovary* este la fel de importantă ca savurarea unei mese copioase, stropite din belşug cu vin roşu, iar întâlnirea cu Maiorescu e la fel de provocatoare ca înfruntarea unei asociaţii de doamne din aristocraţia capitalei la Teatrul Naţional. Epoca saloanelor şi a revistelor literare, a mediului publicistic, în care efemeridele sunt, inevitabil, mai sonore decât valorile genuine, este una descurajantă, deşi succesul se întrezăreşte relativ uşor. Succesul cu majusculă, însă, *meseria* de scriitor devine, iată, o cămaşă de forţă, din turnul de fildeş romanticul licean, încurajat odinioară să parodieze paradigma eroi-tragică a Antichităţii eline, descinde în arena cu lei, uneori la propriu (şi trebuie menţionat că există în *Anii de ucenicie* o reală obsesie a notării onorariilor obţinute de la reviste sau case de editură, la fel şi a tirajelor), iar aici se vede brusc înregimentat în diverse grupuscule, ulterior partide, din care, cum se ştie, nu va mai reuşi / binevoi să iasă.

Şi, dacă trucatele amintiri ale altui uriaş prozator moldav începeau printr-o certă, irecuzabilă diferenţiere faţă de ceilalţi, chiar printr-o repudiere a alterităţii („dar eu [s.n.], când mă gândesc la locul naşterii mele, la casa părintească din Humuleşti, la stâlpul hornului"), tot de la o tradiţie a *gândirii narative* se revendică şi Sadoveanu în paginile sale de memorialistică: „Mă *gândesc* [*s. n.*] că poate ar interesa pe prietinii mei cetitori unele informaţii, mărturisiri şi amintiri în legătură mai ales cu ceea ce e în mine artist"[9]. Însă, gândirea sa are o coloratură modernă, ba chiar mondenă am zice, asumându-şi deschis menirea de a-l aşeza pe autor în (exact) publicul său, de care îl leagă o strânsă amiciţie („prietinii mei cetitori"). Totodată, ea suportă, credem, şi influenţa momentului istoric în care scrie *Anii de ucenicie*, când autorul este absorbit mai degrabă de preocupări ce ţin de sociologia lecturii, decât de autonomia esteticului, drept pentru care volumul ar funcţiona ca o explicaţie intimistă nu numai a revelaţiei care este, în primă şi ultimă instanţă, scrisul (după cum se arată în anii luminoşi, dedicaţi perioadei ieşene), ci şi a experimentării acestuia ca profesie, prin prisma raporturilor instituţionale pe care autorul este nevoit să le stabilească în interbelic, sau ca tip de cunoaştere cu încărcătură existenţială: „Simpla anecdotă-divertisment e de importanţă cu mult mai redusă pentru cei care se interesează de viaţa scriitorilor. Uneori, totuşi, mă voi opri şi la asemenea paragrafe. Unele din acestea din urmă, fără voia mea, au să aibă alură

[9] Mihail Sadoveanu, *Introducere*, în *op. cit.*, p. 389.

literară (...) aş vrea ca între mine şi cetitorii mei, de data asta, *să lipsească meşteşugul breslei* [*s. n.*] din care fac parte”[10].

Iată, aşadar, o declaraţie pe jumătate romantică, pe jumătate belicoasă a unui Sadoveanu sastisit de ceea ce el însuşi numeşte „argumentele literare” la care criticii sunt nevoiţi să facă recurs pentru a-i descrie şi înseria opera. De astă dată, el intenţionează să se folosească de trăsăturile şi modelele literare născute în sau preluate de opera sa pentru *a-şi explica* [*s. n.* - acestea sunt cuvintele pe care el însuşi simte nevoia să le utilizeze] *caracterul*. Desigur, folosind termenul *caracter*, Sadoveanu denumeşte, printr-un interesant act de generalizare şi uniformizare, o anumită tehnică specifică naraţiunii sale, cea *descriptivă*, asupra căreia întreţinuse lungi dialoguri cu „bunul şi neuitatul meu prietin Ibrăileanu”. Însă folosirea în cheie maieutică a acestui cuvânt chiar în deschiderea *Anilor de ucenicie* nu este întâmplătoare, rostul ei ironic (prin raportare la anumiţi congeneri) sau, cu îngăduinţa necesară spiritelor nobile, chiar autoironic rămânând de netăgăduit.

Întrebării „de o prefăcută uimire pe care bunul şi neuitatul meu prietin o făcea adesea cu privire la scrierile mele de natură: «Nu înţeleg de unde le mai scoate...»”, admiratorul său etern îi răspunde: „Le scoteam dintr-un rezervoriu umplut cu nemiluita în ani şi ani, în toată copilăria acum *atât de îndepărtată* [*s. n.*], în *perioada secundară* [*s. n.*] a pământului”. Acest *rezervoriu* e obiectul disecat, ştiinţific, conform încetăţenitei practici balzaciene, apoi adorat nostalgic sub privirile îngrijorate ale scriitorului matur, care nu va putea opri nici timpul, nici loviturile istoriei.

În deplină juneţe, acesta se vede deodată aruncat în vâltoarea „învăţământului secundar”, pe care e musai să-l isprăvească la Iaşi, la „Liceul Naţional”, adică „vechea Academie Mihăileană la care urmase cândva şi tatăl” scriitorului. În 1897, într-o toamnă a cărei blândeţe nu-şi pune, din nefericire, amprenta şi pe comportamentul majorităţii colegilor sau al unora dintre dascăli, Sadoveanu intră în lumea Iaşilor cu o naivitate de provincial, admirând exagerat prestanţa unor pedagogi a căror reputaţie, practic legendară, le înlocuise fiinţa de carne şi oase cu una semi-eroizată, dar şi pragmatismul unor „flăcăi cu voce groasă şi plete”, pe care îi suspectează de îndeletniciri poetice. Intră însă şi cu un uriaş sentiment al diferenţei, al distanţei de congenerii săi, şi acest lucru nu trebuie neapărat înţeles în sensul vreunui complex de inferioritate, dacă ţinem seama că elevul timid se lămureşte destul de repede cu privire la adevărul celor trăite: eroismul poeţilor pletoşi este mai degrabă unul „post-festum, mai mult în ogradă şi sub păreţi, unde îşi fumau

[10] *Ibidem*.

chiostecurile", iar poeticele îndeletniciri îi fac, în fapt, să se mulţumească „să cetească şi să reciteze propriile lor producţii; dispreţul pentru slova altora se întindea de la manualele didactice până la scriitorii consacraţi ai timpului. Stăteau pentru ei în negura necunoaşterii nu numai Coşbuc şi Vlahuţă, ci şi Alecsandri ori Eminescu"[11]. Categorisindu-le (cu auditoriu) producţiile sec, dar pertinent, sub denumirea de „literatură de repetenţi", junele sosit din Fălticeni îşi câştigă respectul şi poziţia de lider şi graţie lecturilor aprofundate din literatura română, dar şi din cea universală, frecventarea autorilor canonici constituind o inepuizabilă resursă a talentului său, dar şi o modalitate de a se distinge de „aceste personagii", pentru care „literatura străină era ceea ce fusese America pentru europeni înainte de Cristofor Columb", iar „ostroavele apropiate ale clasicismului nostru erau pentru dânşii *terra incognita*"[12].

Treptat, devenind partizanul, apoi campionul celor ce ştiau, ca şi el, pe de rost versurile lui Eminescu, Sadoveanu se desprinde complet de „tagma pletoşilor", cea care „a rămas în fund, cufundată în îndeletnicirile ei fireşti: poker, ţigări şi cafea"[13], şi pare tot mai interesat de virtualitatea discipolatului pe lângă redutabili maeştri, aşa cum sunt câţiva dintre profesorii ieşeni amintiţi în *Anii de ucenicie.* Foamea de modele, apoi aşteptarea şi, finalmente, întâlnirea lor se petrece într-un decor cultural dominat de „Junimea", de Alecsandri, Kogălniceanu, Costaki Negruzzi, Alecu Russo, înduioşat de binomul Eminescu şi Creangă, dar şi pe străzile unde, prin aer, începătorul într-ale literaturii putea adulmeca „buna tradiţie artistică": „o respiram cu florile plantelor agăţătoare de la cetatea Goliei, cu mireasma teilor de la Copou, cu adierile grădiniţelor rustice din mahalaua Ţicăului"[14]. În acest periplu, ca pretutindeni în naraţiunea sadoveniană, formarea personalităţii este permanent însoţită de interesul pentru vizualitatea şi constanţa decorativului, de pasiunea pentru conceperea unui imaginar al intimităţii, care să predomine asupra aceluia susceptibil de veridicitate.

Capitolul al VIII-lea, intitulat, conform uzanţelor genului, „Profesori la Iaşi, acum cincizeci de ani", e şi cel în care Sadoveanu ne dezvăluie câteva din chipurile acelora care i-au marcat decisiv opţiunile literare, fie recomandându-i posibile tipuri de cultură / scriitură, fie forţându-l să-şi depăşească limitele, dar atenţionându-l şi să nu aibă niciodată aşteptări nerealiste. Dintre aceştia, nu întâmplător este invocat cel dintâi profesorul de greacă veche, domnul Vasile Burlă, filolog al

---

[11] Mihail Sadoveanu, *VII. Academia Mihăileană*, în *op. cit.*, pp. 434-435.
[12] *Ibidem*, p. 436.
[13] *Ibidem*.
[14] *Ibidem*, p. 438.

„Junimii”, al cărui excelent manual de elină „era socotit de altminteri de tineretul gimnazist al Moldovei drept un aliment indigest”, din categoria „cireşelor înşelătoare ale mătrăgunei”[15]. Exponentul viu al culturii clasice se dovedeşte un aliat de nădejde şi în conflictele ulterioare ale lui Sadoveanu cu obtuzitatea unor minţi mai puţin înzestrate pedagogic, dar şi un model al polemicii teziste, angajate ideologic, dat fiind că „orice pasagiu din *Iliada* ori *Odiseea* putea deveni pentru el prilej de aluzii la împrejurările politico-sociale ale timpului”, iar „istoria României independente ne-o prezenta cu totul altfel decât o cunoşteam din grandilocvenţa interesată a patriotarzilor”[16]. Ralierea la anumite principii ale tineretului socialist al vremii s-ar datora, aşadar, după cum mărturisesc *Anii de ucenicie*, nu atât agitaţiei studenţimii de atunci, cât vorbelor calde, însufleţite ale acestui dascăl despre „nevoia de a ridica la lumina vieţii moderne ţărănimea noastră de pretutindeni şi mai ales ţărănimea din vechiul regat...”.

Tot astfel, gravate în preaplinul memoriei îndrăgostite, „înfăţişarea şi amintirea” dascălului de latină, Xenofon Gheorghiu, zis şi Codiţă, îi rămân aproape tânărului Sadoveanu, amestecându-se chiar „cu vechiul Iaşi romantic”, cu „primăveri prăfuite în Beilic, turnurile medievale, patruzecioptiştii, convorbiriştii, morminte vechi. Pe toate îmi năluceşte o inscripţie cu aur şters: *Non omnis moriar...* ”[17]. Arta portretului, aşezată, desăvârşită la scriitorul matur, trece şi aici cu bineştiuta-i graţie de la observaţia realistă de suprafaţă la cea de fineţe, moralist tradiţionalistă, în cheie ironică pe alocuri, insistând (totuşi, în nostalgice rânduri) asupra încremenirii în sistem a unui dascăl pe care „hoarda analfabeţilor” îl dispreţuieşte profund: „subţire, ascetic şi grav, cu aceeaşi pieptănătură căruntă cu cărare, cu aceeaşi faţă asimetrică şi încreţită, într-aceeaşi neschimbată redingotă, cu aceeaşi cravată fixată pentru veşnicie la gâtu-i firav”, profesorul de latină priveşte impasibil cum „generaţiile de elevi se perindau prin faţa figurii sale ascetice, luminată de blândă ironie, ascultau cu un fel de evlavie prefăcută preceptele nemuritoare – lepădându-le ca pe nişte frunze veştede nerumegate, în măsura în care le primeau”[18]. Explicaţia se iscă şi ea deîndată, tot din aceeaşi – firavă – emoţie a aşteptării şi a întâlnirii cu maestrul prin excelenţă: „Dictoanele şi versurile de aur ale poeţilor antichităţii pe care le sămăna asupra noastră Codiţă erau grăunţe destinate să aibă extrem de puţină roadă. [...] Codiţă devenea un predicator simbolic. Ne-a privit totuşi cu dragoste

---

[15] Mihail Sadoveanu, *VIII. Profesori la Iaşi, acum cincizeci de ani*, în *op. cit.*, p. 443.

[16] *Ibidem*, p. 445.

[17] *Ibidem*, p. 448.

[18] *Ibidem*, p. 449.

şi bunătate, făcând către noi cu mâna-i uscată ultimul gest: *Aeternum vale!*"[19].

Şi, cum mitul personal nu poate fi configurat în absenţa tragediei biografice, capitolul ce urmează va face referire şi la o episodică înrâurire nefastă asupra destinului acestui artist aflat şi el, cum Joyce mai târziu, *la tinereţe... Tragediile Galatei* fac vorbire despre alte câteva *dramatis personae* ale tragi-comediei sadoveniene, cum însuşi autorul o numeşte, într-o notă evident caragialescă, întrucât de la Caragiale împrumută tonul caustic al naraţiunii ce fusese până atunci îndulcită nostalgic, la fel şi personajul demodat pe care-l imortalizează drept Rake Vasiliu, profesorul de istorie, „politician vechi şi deputat liberal", altfel un „tip elegant, pieptănat cu îngrijire, cu mustăcioara căruntă micşorată din foarfec, totdeauna în redingotă cenuşie şi cu un cilindru de aceeaşi culoare, cu o floare la butonieră, surâzător şi impecabil". Oarecum onorant şi încercând, pentru început, să se păstreze imparţial, Sadoveanu îi conservă numitului Rake Vasiliu şi trăsături pozitive, dar în egală măsură îl incondeiază, pregătind minuţios terenul propriilor luări de poziţie anti-sistem, anticipând cu un plus de efect episodul punitiv extrem care se soldează cu exmatricularea, pentru puţină vreme, a junelui Sadoveanu: „Trecerea lui pe dinaintea noastră era oarecum universitară. Foarte rar asculta; nota elevi după lucrări. Nu cunoştea pe nimeni; era totdeauna grăbit, orele lui erau de obicei înjumătăţite"[20].

Cu adevărat tensionată, chiar dramatică este relaţia pe care acesta o dezvoltă cu dirigintele clasei, profesorul de ştiinţe naturale Gavrilescu, un veritabil pedagog de şcoală veche, „masiv şi greoi în mişcări", dar la fel de greoi şi cât priveşte inteligenţa, căci „din toată programa analitică a clasei a şaptea, destul de întinsă, profesorul nostru nu izbutea, într-un an, să facă decât o parte din aparatul circulator. Vorbirea-i rară, apăsată şi comic-moldovenească era singurul lucru care mă interesa. Domnu Gavrilescu rostea *circulaţâi, constituţâi, umbâi şi şădi* "[21]. Nu doar vorbirea pare să fie ţinta interesului de această dată incriminatoriu al lui Sadoveanu, ci şi pornirile abuzive ale dascălului, care, conformându-se unui obicei încetăţenit al şcolii româneşti antebelice, păstrat ani buni de-atunci încolo, forma şi uza de informatori risipiţi în rândul elevilor, pentru a culege date despre comportamentul extraşcolar al acestora. O escapadă a acestora, într-o seară de iarnă domoală, la via lui Ropală (unde, din câţiva lei, tinerii îşi agonisiseră „un curcan fript la o plăcintărie şi un cuptor de plăcinte poale în brâu coapte în cuptorul de la vie de

---

[19] *Ibidem*, pp. 450-452.
[20] Mihail Sadoveanu, *IX. Tragediile Galatei*, în *op. cit.*, p. 461.
[21] *Ibidem*, p. 463.

mătuşa Safta, nevasta vierului", stropit cu mare entuziasm cu renumitul vin roşu al proprietarului) declanşează furia dascălului, care, dezlănţuit asemenea cerberilor mitologici, expune, în cancelarie, întregului corp profesoral „blăstămăţia" care a avut loc la Galata şi cere pedeapsa exemplară pentru Sadoveanu, adică patruzeci şi cinci de zile de eliminare. Conflictul cu autoritatea devine, astfel, un punct nodal al amintirilor din tinereţea ieşeană a scriitorului moldav, iar depăşirea experienţei, umilitor dureroase, se produce prin acel mod subtil de sublimare artistică a realului de care dispune, acum şi întotdeauna, literatura. În replică, dar în creatoare şi polemică replică, Sadoveanu scrie, sub presiunea timpului liber şi a mai sus-amintitelor susţinute lecturi din cultura clasică, dovedind în plus o susţinută retorică şi probând un veritabil talent de versificator, o epopee parodică, intitulată *Tragediile Galatei*, în care pot fi regăsite *Batrahomiomahia* homerică, dar şi intenţiile umoristice care caracterizează literatura unui Ariosto, de pildă, ori eternul cuplu Don Quijote şi Sancho Panza, ipostaziat aici prin relaţia dintre Poet şi Centigrafă scribul.

„*Tragediile Galatei* a fost, căci nu mai este, un poem eroi-comic în cinci cânturi şi două mii trei sute de versuri. În el se povestea ieşirea la Galata a doisprezece eroi tineri şi fapta lor vrednică de mirare. Nici o pomenire nu se făcea de pedepsele din lumea aceasta degrab-trecătoare. Sancţiunile înfricoşate au loc pe tărâmul Tartorului, *ad inferos*, unde se dezvoltă dialoguri în gustul lui Lukian. Se adaogă acolo şi alte aventuri de vis în catacombe misterioase, replică din lumea umbrelor şi a faptelor acestei vieţi, şi în sfârşit la Styx, unde umbrele unora din eroi recapitulează finalul altor umbre în petrecerea lor pe pământ, pe când, într-o crâşmă imaginară, umbra unei crâşmăriţe le toarnă în pahare ce nu există un vin iluzoriu"[22]. Cu acest episod practic se încheie experienţa frumoşilor ani ieşeni, pusă sub semnul purităţii sufleteşti şi al distanţării de lumea *degrab-trecătoare*, cum îi place autorului să numească invazia vieţii mature. Peste imaginea lumii nefericiţilor adulţi, Sadoveanu suprapune abil biblicul motiv *vanitas vanitatum*, închinându-i chiar câteva versuri în cântul ultim, numit şi *Cântecul Deşertăciunilor*, astfel descris: „În insula ieşenilor, în smârcul Styxului cernit,/ După viaţă de păcate, eroii noştri au venit./ Acolo apa curge-n volburi amare şi întunecate/ Şi sufletele plâng în preajmă şi gem sărmane şi uitate./ Cei ce-au cerut în viaţa asta o largă tranşă fericirii/ Cu nasuri aplecate-n mlaştini par nişte ibişi ai mâhnirii./ Nu s-a văzut pe-aceste ţărmuri zâmbind din veci şi pururi nime;/ S-aude tricefalul cerber urlând

[22] *Ibidem*, p. 469.

sinistru-n adâncime;/ Lumina pare viscolire fuliginoasă-n faptul serii,/ Iar Charon trece cu-a sa luntre ale pământului mizerii"[23].

În fapt, despre această relaţie mijlocitoare între experienţele copilăriei, şcolii şi ale formării individului, pedagogic ori în spiritul elanurilor vitaliste, au scris şi exegeţii operei sadoveniene, intuind adevărurile cărora le-a dat glas Charles Mauron şi aplicându-le o grilă semantică proprie. „Despre această reflexie către paradisul pierdut, după expresia lui Alain Fournier, despre rolul copilăriei s-a scris enorm", notează, într-un interviu acordat revistei *Convorbiri literare*, specialistul în Sadoveanu care a fost Constantin Ciopraga. Şi tot el adaugă, bolnav de aceeaşi melancolie îndrăgostită, prizonier al aceleiaşi memorii care procedează la catharsis prin sublimare, următoarele: „Acel *mon ami* [...] din volumul *Le livre de mon ami* este Anatole France însuşi. Paul Valéry, care era un raţionalist, poet prin definiţie cerebral, a şi teoretizat pe tema refuzului inspiraţiei spontane, nemijlocite în lirică, e de regăsit în personajul simbolic *domnul Teste* din volumul cu acest nume. În eseul *O seară cu domnul Teste*, de pildă, consideră că se poate detaşa de sine într-atât, încât să privească înspre propriul său eu cu obiectivitate, cu detaşare chiar. Personal, cred că în ceea ce priveşte copilăria, ea este determinantă pentru întreaga evoluţie a unui individ. Nu poţi fi prea fericit, prea inventiv, nu poţi avea consonanţă cu lumea exterioară, concretă, cu lumea fizică, dacă în copilărie n-ai umblat pe marginea apelor, prin păduri, dacă nu te-ai bucurat de soare, dacă n-ai făcut şi anumite nebunii. Mihail Sadoveanu, în *Anii de ucenicie*, vorbeşte şi despre copilăria lui fericită: *Slavă Domnului că am avut o copilărie frumoasă* [*s. a.*]. Tot ce a crescut sub raportul artei, al sensibilităţii, al relaţiilor cu lumea a început odată cu copilăria"[24].

Mitul personal se configurează, aşadar, în jurul câtorva date esenţiale: nevoia de cititori-prieteni, deci nevoia de a fi adulat; formarea, închegarea tinerei personalităţi artistice în preajma şi cu ajutorul unor figuri tutelare, de la care învaţă că intelectul se îmbină armonios cu o latură profund încărcată de umanitate, chiar de paternalism (cum este Garabet Ibrăileanu, cum vor fi apoi profesorii de gimnaziu şi liceu din Iaşi, iar mai târziu Titu Maiorescu sau Nicolae Iorga), prin urmare un tip de construcţie socratică, dură şi reflexivă, a „harului" scriitoricesc; nu în ultimul rând, autoasumarea unei poziţii de minorat, de etern, parcă, discipolat de către un autor de primă scenă, care a generat, cum se ştie,

---

[23] *Ibidem*, p. 471.

[24] Constantin Ciopraga, *Am simţit şi simt o identitate stilistică, de sentimente, viziuni cu Mihail Sadoveanu*, interviu acordat lui Vasile Iancu, pe www.convorbiriliterare.ro.

valuri de epigonism, în fond şi utile, dar şi dăunătoare literaturii române postbelice. Din intimitatea acestui discipolat, extrem de interesant de supus şi unei grile psihanalitice, opera sadoveniană s-ar cere, astăzi, reinterpretată, volumul de faţă stabilind, *in extenso*, conexiuni faste şi cu anumite raporturi între personajele sadoveniene, care stau la baza marilor romane istorice, dar şi cu abilele tehnici de cedare a naraţiunii ori de reorientare, tematică şi discursivă, a povestirii dinspre zona modernităţii spre aceea mai rodnică în întrebări ontice şi conflicte gnostice, cea exotic-orientală.

Bibliografie

Bârleanu, Călin-Horia, *Urmele subconştientului dostoievskian*, în *Acta Yassiensia Comparationis*, nr. 9/2011, pp.15-30.

Chiciudean, Gabriela, *Incursiune în lumea simbolurilor*, Bucureşti, Editura Virtual, 2010.

Ciopraga, Constantin, *Am simţit şi simt o identitate stilistică, de sentimente, viziuni cu Mihail Sadoveanu*, interviu acordat lui Vasile Iancu, pe www.convorbiri-literare.ro.

Ciopraga, Constantin, *Mihail Sadoveanu: fascinaţia tiparelor originare*, Bucureşti, Editura Eminescu, 1981.

Preda, Anca, *Opera sadoveniană între legendă şi istorie: monografie literară*, Brăila, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2011.

Sadoveanu, Mihail, *Opere 16. Ostrovul Lupilor. Poveştile de la Bradu Strâmb. Anii de ucenicie*, Bucureşti, Editura de Stat pentru Literatură şi Artă, 1959.

Ursa, Mihaela, *Recenzie la Charles Mauron, de la metaforele obsedante la mitul personal*, pe www.phantasma.lett.ubbcluj.ro.

„UN MARTOR ÎN PLUS”, DESPRE „GHETOIZAREA CULTURALĂ” ŞI VALORILE EDUCAŢIEI INTERBELICE

Emanuela Ilie

Résumé

Ayant comme point de départ une œuvre de mémoires peu connue (Un martor în plus – Un témoin de plus), écrite par Amelia Pavel, nous nous proposons la récupération du profile psychologique, social et spirituel d'une personnalité culturelle à part, formée dans « un monde du second degré », au cœur d'une Roumanie qui commençait, dans l'époque troublée d'entre les deux guerres, à ressentir la terrible menace de l'antisémitisme. Mais, grâce à une éducation de signe germanique (due aux racines autrichiennes de sa famille), la jeune femme dont se rappelle la mémorialiste utilisait les plus efficaces méthodes de résister à l'assaut du mal historique et sociopolitique. La plupart du commentaire se propose de révéler l'importance de l'éducation parmi ces formes de refuge permises dans « une autre Roumanie, à la miniature d'un exile » intérieur.

Din perspectiva cunoscătorilor peisajului (cum altfel decât accidentat?!) al artelor româneşti postbelice, numele Ameliei Pavel este sinonim cu o contribuţie de excepţie la supravieţuirea, în vremurile tulburi pe care le cunoaştem, a unui domeniu la fel de obligat, precum celelalte câmpuri din sfera artisticului, să suporte amprenta indeniabilă a politicului. E suficient să amintim aici doar studiile substanţiale despre *Idei estetice în Europa şi artă românească la răscruce de veac* (1972), *Expresionismul şi premisele sale* (1978), *Peisaj natural, peisaj uman* (1987), *Pictura românească interbelică* (1996), *Pictori evrei în România* (1996) ori *Surse, simboluri, idolatrii în arta modernă* (1998), prin care criticul şi istoricul de artă a reuşit, în fapt, ca puţini alţii în timpul regimului comunist, racordarea spiritului artistic românesc la marile realizări europene ale epocii.

Aproape necunoscută este însă memorialista Amelia Pavel, autoarea unui volum intitulat, elocvent, *Un martor în plus* (1997), a cărui lectură este profitabilă nu numai pentru reconstituirea profilului său psihologic, spiritual ori social, ci şi pentru înţelegerea în profunzime

a perioadei interbelice, în care acesta s-a format. Alegerea lucidă a discursului memorialistic ce îmbină, conform uzanţelor genului[1], cele două axe ale rememorării – *le dedans* şi *le dehors* – îi permite practic scriitoarei această dublă reconstituire: a propriului chip şi a unei lumi considerate drept exponenţiale. Transformând, în acelaşi timp, mare parte din carte într-o implicită, dar extrem de sensibilă pledoarie despre conservarea umanităţii şi supravieţuirea prin cultură, dimensiuni absolut vitale într-o epocă în care, după cum ştim, „fantoma xenofobiei şi a intoleranţei etnice începuse să bântuie prin Europa (inclusiv prin România) cu o forţă necunoscută până atunci"[2].

„O lume bună numai de gradul doi" şi refugiile ei

Privită prin *lentila aburită a memoriei* (cunoscuta metaforă specifică scriiturii de gen), lumea asupra căreia se opreşte Amelia Pavel în acest prim op autobiografic este, de la început, etichetată drept o lume „coerentă, caracterizabilă în primul rând printr-un anume stil de viaţă, printr-o mentalitate" particulară, pe deplin conturată, deşi încă destul de tributară antebelicului. Ceva mai departe, ideea de alteritate a universului recuperat, aici, cu mijloacele memorialisticii, revine, cu o pregnanţă susţinută de o comparaţie dragă criticului de artă : „Mă refer desigur la o lume, la un segment de societate care, privită din optica importanţei sau a renumelui, reprezintă totuşi *o lume bună numai de gradul doi*. Privită însă din punctul de vedere al rolului ei social – din păcate astăzi nu îndeajuns de cunoscut – ar putea fi asemănată cu cea a «micilor maeştri» care în istoria artei netezesc drumul celor mari, uneori chiar îl pregătesc, încarnând simptomatic, chiar simbolic, valorile unei epoci"[3].

Ei bine, frumuseţile aproape uitate ale acestei lumi numai de gradul doi formează cea mai mare parte a materiei textuale a opului ce pare adesea interesat cu mult mai mult de *le dehors*, decât de *le dedans*. Din această perspectivă, *Un martor în plus* nu este deloc tipic pentru ceea ce unii specialişti ai literaturii de gen numesc „scriitură feminină"[4]. După

---

[1] A se vedea, între altele, delimitările fixate de Silvian Iosifescu, în prefaţa la opul antologic *Literatura mărturisirilor. De la Cellini la Malraux, I-II*, antologie, prefaţă şi prezentări de Silvian Iosifescu, Bucureşti, Editura Minerva, 1972, sau de Eugen Simion, în *Genurile biograficului*, Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic, 2002.

[2] Andrei Oişteanu, *Imaginea evreului în cultura română. Studiu de imagologie în context est-central-european*, Ediţia a III-a, revăzută, adăugită şi ilustrată, Iaşi, Editura Polirom, 2012, p. 27.

[3] Amelia Pavel, *Un martor în plus*, Bucureşti, Editura Du Style, 1997, pp. 5-6.

[4] Conceptul de „feminizare a scriiturii" în modernitate a fost lansat, se ştie, de Julia Kristeva, într-un studiu despre Mallarmé, inclus în *La révolution du*

Helene Cixous (*La venue à l'écriture, La jeune née*), aceasta presupune: o privilegiere a vocii, adică „une oralisation de la langue", trimiţând la un raport sublimat cu mama autoarei, apoi privilegierea corpului – „plus corps donc plus ecriture"; în sfârşit, „la dépropriation" sau „la dépersonnalisation", adică o subiectivitate deschisă, o capacitate de deschidere către altul. După Beatrice Didier, *L'Ecriture femme* presupune, la nivel tematic, unele imagini privilegiate: relaţia cu mama, relaţia cu fiica, fascinaţa faţă de alte femei şi efectul oglindă, dublul, prezenţa ştearsă a bărbatului, fără forţă şi individualism, corpul ca unitate, şi nu ca obiect erotic, cum apare în operele scrise de bărbaţi; de asemenea, calitatea prin excelenţă a scriiturii feminine ar fi „l'oralitude"[5]. Scriitura marca Amelia Pavel nu are deloc ca amprentă „oralitudinea" şi nici nu atrage prin expresivitate stilistică; este una mai degrabă sobră, rece, cât se poate de exactă. În plus, în această carte nu se poate descoperi nimic sau aproape nimic care să ne amintească de nucleul nur, specific autoscopiei feminine – pe care unii teoreticieni o consideră cu mult mai aptă a sesiza şi a descrie (după caz, rafinat, nuanţat sau patetic, larmoaiant) vulnerabilităţile, fragilităţile biosului, dar şi exaltările specifice animei. Amelia Pavel pare aici preocupată cu precădere de relevarea aspectelor exterioare ale formării / cristalizării reprezentărilor identitare individuale, respectiv colective. Promisiunea relevării unor secrete existenţiale, a unor misterioase interstiţii psihologice (autoarea noastră utilizează, de câteva ori, sintagme promiţătoare, precum: „năstruşnică", „eretică", sau oferă informaţii lacunare despre ereziile adolescentine: „îmi plăcuse viaţa la liceu, deşi, cu toată educaţia mea germană, nu aveam, cum se cuvenea elevelor bune, nota 10 la purtare"[6]) nu este, în fapt, onorată în textul în care primează, cum spuneam, imaginea lumii exterioare, şi nu a celei interioare.

Evident, o atare opţiune scripturală este justificată în varii moduri de-a lungul rememorărilor. Cititorul va observa însă oricum nu numai

---

langage poétique. Pagini interesante despre „feminitatea scriiturii" – scriitura ca promisiune de fericire sau „abandonul în plăcerea cuvintelor (copilărie regăsită, narcisism primar al limbajului, element fuzional, feminin)" – în unele scrieri memorialistice vieneze de la începutul secolului al XX-lea a scris, spre exemplu, Jacques Le Rider în *Modernitatea vieneză şi crizele identităţii*, Postfaţă de Adriana Babeţi, traducere de Magda Jeanrenaud, Iaşi, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", 2003.

[5] Merete Stistrup Jensen, *La notion de nature dans les théories de l'«écriture féminin »*, în *Clio. Femmes, Genre, Histoire* [En ligne], 11/ 2000, mis en ligne le 09 novembre 2007, consultat pe data de 25 iunie 2015 (https://clio.revues.org/218).

[6] Amelia Pavel, *op. cit.*, p. 58.

discreţia ieşită din comun a memorialistei (care, în loc să se concentreze asupra propriei personalităţi, preferă să îşi descrie relaţiile cu ceilalţi – evident, acei ceilalţi care o influenţează într-un mod vizibil, indiferent de durata reală a legăturii respective), ci şi angajamentul etic decis al demersului recuperator. Cele două trăsături sunt atât de intim legate, încât, nu o dată, par să se confunde. Dincolo însă de ocurenţa semnificativă a acestor interferenţe, suprapuneri sau corespondenţe între destinul individual şi cel generaţionist, ne atrage atenţia şi natura aparte a orizontului familial în care s-a format Amelia Pavel. Ascendenţa cu totul particulară a autoarei ne este devoalată treptat şi cu destul de mare precauţie. Memorialista ne vorbeşte, spre exemplu, de „universul vienez al bunicii şi copilăriei mele", unul „încărcat de valori reale şi fertile"[7], după ce ne atrage atenţia asupra faptului că ne aflăm, totuşi, în faţa unui „spaţiu nu atât geografic, cât psihologic, social, cultural, spiritual" eclectic. Pentru că în el încă sunt puternice „interesul şi simpatia pentru viaţa germană şi austriacă (– vieneză în special – în ambianţa mea) – cu darul lor specific de a încarna expresiv un cotidian – locuinţă, alimentaţie, vestimentaţie, reguli de comportament etc. – valorile de bază ale tradiţiilor, civilizaţiei şi culturii, [care] ţineau încă, în multe privinţe, de configuraţii anterioare primului război mondial, chiar dacă erau firesc asezonate cu noutăţi ale imediatului postbelic"[8]. *Id est*: francofilia dominantă în anii '20 şi '30. Spre deosebire, evident, de cei care comentează, în general maliţios ori sceptic, acest eclectism din epocă, memorialista beneficiază de perspectiva diacronică; în consecinţă, are sagacitatea de a-i admite avantajele: „Rămân însă evidente iradieri în multe direcţii ale unor valori şi mentalităţi din surse diferite, amalgamate prioritar pe latura pitorescului, confortului, căldurii umane cu tente idilice şi în mod special – aş spune tipologic – asimilate în medii familiale marcate genetic de experienţe de viaţă grele, labile, încărcate de incertitudini şi îngrijorări"[9]. Medii familiale ce încearcă, totuşi, să îşi ducă existenţa în aceeaşi normalitate din anii '20-'30, altfel spus, să ignore ameninţarea din ce în ce mai clară a fantasmelor totalitare.

Rememorând, prin urmare, perioada, autoarea ne descrie prieteni sau cunoscuţi din cercurile frecventate (Marcel Avramescu, aflat în faza hasidică; Manole Neumann şi Nicu Steinhardt, întotdeauna îmbrăcaţi ireproşabil, în stil englezesc; Solomon Gruber şi Dolfi Trost; Aurel Baranga – pe atunci Leibovici, junele Sestopalis ş. a.); revine asupra ambianţei familiale şi recunoaşte deschis că, în urma unor schimbări

[7] *Ibidem*, p. 12.
[8] *Ibidem*, p. 7.
[9] *Ibidem*, pp. 13-14.

economice şi politice pe care în adolescenţă doar le intuise, tatăl său era angajat în unele activităţi social-politice, pe linia Uniunii Evreilor Români, opusă sioniştilor de stânga şi concentrată pe ideea vest-europeană a diferenţierii specifice numai pe bază de religie şi autoalegere, nu pe bază de etnie. Făcând o serie de paralele interesante cu situaţia din Austria, Amelia Pavel observă, în fine, o serie de „realităţi simptomatice, care, mai temperat şi mai discret, au marcat şi existenţa societăţii evreieşti interbelice din oraşele mari româneşti. Era o societate ataşată de structurile locale, trăind o sinteză, pitorească aş spune – între tipuri de experienţă istorică diferită – una pe planul conştiinţei specifice deja uitată, cealaltă vie, de confruntare şi asimilare cu tipul de societate urbană românească, impregnată, la acea dată, de puternice influenţe franceze, care nu funcţionau doar pe plan cultural”[10].

Oricât de ameninţătoare vor fi fost totuşi spectrele ideologice ale epocii, tânăra Amelia nu îşi limitează deloc existenţa socială – spre deosebire de alte memorialiste sau diariste care detestă dacă nu mulţimile, măcar „tendinţa turmo-filă” (Mariana Şora, Jeni Acterian, Alice Voinescu ş. a.). Dimpotrivă, caută constant forme de divertisment specifice tinereţii interbelice – cu motivaţiile cele mai variate, inclusiv ca substanţă, de la cele comune la cele mai complicate, de vector identitar mai pronunţat. Spre exemplu: „viaţa de cafenea şi nota ei boemă, moderat boemă de altfel, a avut caracterul stimulativ supraidealizat astăzi în emisiunile TV. Focul de artificii al conversaţiilor, consumarea energiilor în calambururi, butade, performanţe spirituale oraliceşti, nu au priit decât naturilor puternice, capabile de disciplină şi organizare interioară. În umbra lor, ceilalţi, firavii, inadaptabilii, sau poate şi orgolioşii succeselor uşoare, găseau un mediu propice propriei impresii că «fac ceva» şi că «sunt cineva» fără convertirea acelor scântei ale instantaneului în durata unei opere consistente”[11].

În debutul excelentului op despre *Modernitatea vieneză şi crizele identităţii,* Jacques Le Rider observă, pe bună dreptate, că, pe fondul exacerbării sentimentelor „de solitudine, de fragilitate ale eului subiectiv, de instabilitate a identificărilor interioare şi a identităţilor de suprafaţă”, unii autori de jurnale intime vieneze, scrise prin anii 1900, „explorează căile de restaurare a identităţii prin mijloacele oferite de ceea ce am putea numi radicalizarea individualismului. Figurile misticului (de exemplu la Hofmannstahl), ale geniului (aşa cum îl vede Otto Weininger) şi ale lui Narcis (reinterpretată de Lou Andreas-Salomé) se degajă ca trei tipuri principale de afirmare a autosuficienţei individului izolat de orice

---

[10] *Ibidem*, pp. 33-34.
[11] *Ibidem*, p. 59.

comunitate omenească, a «eului» concentrat asupra lui însuşi, într-un soi de «înfruntare directă», nemediată, cu realitatea lumii. Afirmarea identităţii eului trece în acest caz prin reformularea unei filosofii a Identităţii spiritului şi a fiinţei, a unităţii subiect / obiect"[12].

Desigur, şi autoarea de care ne ocupăm în continuare trebuie să fi trăit sentimente de *solitudine, de fragilitate ale eului subiectiv, de instabilitate a identificărilor interioare şi a identităţilor de suprafaţă* (cu totul fireşti, într-un context mai tulburat decât acela cunoscut modernilor vienezi). Dar eul auctorial, aşa cum apare el re-memorat şi re-configurat în spaţiul memorialistic, un eu ajuns, în fapt, un altfel de *martor* al unei istorii tulburate, pare a-şi refuza genul de concentrare *asupra lui însuşi*, într-un fel de «înfruntare directă», nemediată, cu realitatea lumii. Ceea ce face ca *afirmarea autosuficienţei individului* în figurile pe care le identifică Le Rider în operele citate să nu mai fie posibilă. Dar, în lumea evreiască bună *numai de gradul doi* pe care o reînvie condeiul memorialistei, nevoia de afirmare individuală nu are cum să nu treacă printr-un proces de restaurare a identităţii de grup. Un grup care înţelege solidaritatea şi în sens strict uman, şi cultural, practicând cele mai diverse metode benigne de a supravieţui cu demnitate pe plan social.

În fapt, cele mai emoţiona(n)te pagini din carte sunt dedicate recapitulării modurilor în care, la sfârşitul anilor '30, această lume „bună numai de gradul doi" – sintagmă ce face referire, tot discret, la mai multe forme de minoritate sau de marginalitate resimţită în anii tinereţii: etnică, socială, sexuală – a putut rezista „acestui asalt al răului asupra segmentului de lume din care făceam parte"[13]. Cum le-am descris, succint, într-un studiu recent[14], ne limităm, acum, doar să amintim că cele mai relevante sunt: orientarea spre *religiozitate şi cultura religiei*; *„plonjarea în domestic* şi, de aici, dacă era vorba de oameni deprinşi cu doza zilnică de muzică, lectură etc. transformarea ei în gest domestic, casnic, smuls din viaţa socială, din viaţa ţării. Sau reducerea ei artificială

---

[12] Jacques Le Rider, *Modernitatea vieneză şi crizele identităţii*, Postfaţă de Adriana Babeţi, traducere de Magda Jeanrenaud, Iaşi, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", 2003, pp. 7-8.

[13] Amelia Pavel, *op. cit.*, p. 84.

[14] Emanuela Ilie, *Memorialistica Ameliei Pavel. Despre formele de refugiu permise într-o „altă Românie, în miniatura unui exil"*, în „Communication interculturelle et littérature", no. 22 / 2015 – *Forme ale opoziţiei culturale şi reprezentări identitare în Europa totalitarismelor. Formes de l'opposition culturelle et représentations identitaires dans l' Europe des totalitarismes,* (Tome I), Coordination Alina Crihană, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2015, pp. 95-112.

la un spaţiu restrâns, care devenea o *altă Românie, în miniatura unui exil*"[15]. Numeroase pagini din carte sunt alocate apoi descrierii formelor de divertisment specifice lumii de grad secund, desfăşurate, firesc, fie în sfera intimului, fie în sfera publicului. Mai întâi, „jocurile şi năstruşniciile noastre de preadolescenţi şi adolescenţi, specific interbelice, aş spune astăzi"[16], apoi jocurile domestice, vizitele amicale, aniversările copiilor şi revelioanele în cerc din ce în ce mai restrâns, ceaiurile (dansante sau nu), respectiv mesele rare la restaurante („Suzana", „Smilovici", „Modern", „Lido"), cafenele şi baruri în care se ascultă jazz, filmele, spectacolele de teatru şi operă, vacanţele la mare sau la munte, balurile şi societăţile de binefacere etc.

Cultura – un refugiu de elecţie...

Pentru viitoarea intelectuală, totuşi, refugiul de elecţie nu poate fi altul decât cultural. Pe lângă spectacolele de teatru şi de operă (o obligativitate impusă de părinţi în copilărie şi urmată cu plăcere de câteva ori pe lună), ea e sedusă iremediabil de cinematograful unde rulează, evident, mai mult filme germane. În anii '20, copila este impresionată de valul expresionist, reţinând, şi peste decenii, impresiile „de neuitat" la vizionarea unor pelicule precum „Nibelungii" sau „Metropolis"-ul originar, în care admiră „construcţia geometrică, de forme ordonate, [ce] ţinea chiar de preferinţele mele, solid susţinute în educaţia familială, nu numai a mea, ci de principiu în societatea din care făceam parte"[17]. Memorialista nu se sfieşte să îşi amintească nici de filmele sentimentale vieneze, cu favoriţii Willy Fritsch şi Martha Eggerth, din anii '30, înlocuite ulterior cu filmele UFA, din noua producţie patriotardă: în ciuda ridicolului şi al falsităţii acestor pelicule cu o dominantă ideologică greu mascată, tânăra Amelia le frecventează, pentru „peisajele frumoase de munte şi interioare mobilate «gemütlich»", dar mai ales pentru că „regăseam acolo detalii din faza germană a copilăriei mele: amănunte domestice, feluri de mâncare şi mai ales cântece: *Das Wander ist des Müllers Lust, Ich hatt einen Kamaraden, Guten Abend, gute Nacht* şi altele, mai noi, de bună calitate, din specia «chanson»-ului german, care poseda deja, la acea dată, o mică tradiţie, cântecele Marlenei Dietrich şi ale lui Bertold Brecht"[18].

Mult mai frecventă, desigur, este lectura – de ziare şi reviste franţuzeşti şi româneşti (preferatele sunt „Timpul" lui Grigore Gafencu,

---

[15] Amelia Pavel, *op. cit.*, p. 86.
[16] *Ibidem*, p. 48.
[17] *Ibidem*, p. 71.
[18] *Ibidem*, p. 89.

pentru pagina a doua, culturală, având-u-i între colaboratori pe G. Călinescu şi Miron Radu Paraschivescu, o pagină substanţială, inteligentă şi moderată, care „putea fi un merit părtaş la susţinerea existenţei", apoi „Revista Fundaţiilor Regale", pentru că „rămânea în continuare un model de obiectivitate şi deschidere", şi „Viaţa românească", care o retransportă pe tânăra cititoare „într-un univers stabil, amabil, care semăna cu cel din fotografiile de primă tinereţe ale părinţilor mei"[19]), dar mai ales de cărţile care, în ordinea esenţialului, făceau mai mult decât să îi deschidă pe tinerii cititori înspre universuri alternative. Anume, ele „ne pregăteau rezistenţa interioară în faţa răului care urma să vină"[20]. *Un martor în plus* conţine, ca numeroase alte volume memorialistice, un inventar generos de titluri cu rol formator, însoţit de observaţiile obişnuite despre specificitatea epocilor în care ele au contribuit la cristalizarea imaginii despre sine şi / sau despre exterioritate. Reţinând, spre exemplu, delectările trans-livreşti alături de Nicu Steinhardt (alături de care tânăra proslăvea «fericirea» şi comenta beletristica franţuzească), memorialista nu pierde prilejul să puncteze din nou orientarea francofilă a culturii interbelice: „Cultural vorbind, mai ales în mediile bucureştene mondene şi ale intelectualilor neboemi, Franţa ocupa după 1925 primul loc. Romanele franceze publicate la Payot şi Flammarion: Joseph Kessel-urile adulate de cucoane şi Paul Morand-urile inteligente, cu vorbe de duh, lectură uşoară, care preluase clientele lui Paul Bourget; Claude Anet-urile cu micile lor incursiuni în lumea socotită pe atunci pitorească a vieţii ruseşti, circulau mai ales în societatea de bon ton din afaceri, politică, administraţie. În lumea scriitorilor, studenţilor, elevilor, liber profesioniştilor, a gazetarilor, prioritatea o aveau romanele publicate la Mercure de France şi Nouvelle Revue française: Gide, Mauriac, Romain Rolland, precum şi traducerile de rusă, Dostoievski, în primul rând, cu o imensă vogă, dar şi primii autori sovietici, rapid interzişi în ţara lor, de ex. Boris Pilniak"[21].

După cum ştim, în cele mai multe confesiuni feminine ale epocii, lectura este menţionată ca suprema „igienă a spiritului", care poate anihila, fie şi temporar, „sentimentul unei existenţe larvare" sau „viaţa golaşă, [care] mă epuizează prin vacuitatea ei" (Jeni Acterian). Deşi schizothemia (retragerea în sine, izolarea într-un spaţiu de securitate, refuzul lui *le dehors*) şi orice formă de *taedium vitae* îi sunt străine, Amelia Pavel mărturiseşte a fi trăit cu pasiune „aventura devorantă a cărţilor". Şi în cazul ei, firul rememorării se schimbă brusc în listă lungă

[19] *Ibidem*, pp. 89-90.
[20] *Ibidem*, p. 57.
[21] *Ibidem*, p. 23.

de cărţi citite la diferite vârste, în ierarhii ale acestora, în observaţii lacunare, dar exacte pe marginea studiilor de interes, în glose de lectură sau comentarii subtile plecând, bunăoară, de la Romain Rolland şi Roger Martin du Gard, Gide şi Rimbaud. Dintre preferinţele sale de lectură, sunt amintite în special cărţile avangardiste – autoarea vorbeşte undeva de „aventura devorantă a lecturilor ultra moderne: Voronca, Ion Barbu, Urmuz, dar şi Adrian Maniu”[22], altundeva de „avangarda trăznită”[23], de care se va vindeca învăţând pentru bacalaureat (ocazie de a-i redescoperi pe Creangă, Caragiale – autorul preferat pentru examen, Alecsandri şi Ghica), în sfârşit, scrierile autobiografice (André Gide şi Roger Martin du Gard, Jacques şi Raissa Maritain, Francis Jammes ş. a.). Încă un amănunt semnificativ: dacă în viaţa de liceu lecturile preferate ale Ameliei Pavel sunt mai degrabă *avangardiste*, în viaţa estudiantină accentul se mută pe cărţile de literatură menite să restaureze „starea de fericire difuză”, resimţită frecvent în prima copilărie (cele semnate de Proust, Valéry, Mallarmé şi Péguy, Bergson, Jacques Maritain, Etienne Gilson şi Gabriel Marcel etc.).

...şi alte valori ale educaţiei interbelice

În ceea ce priveşte educaţia formală, „oficială”, dobândită în şcoală şi universitate, graţie cadrelor didactice şi studiului de varii forme, putem observa că volumul *Un martor în plus* conţine câteva referinţe esenţiale pentru conturarea unei eboşe a tabloului didactic specific perioadei interbelice, în care accentul este întotdeauna pus pe valoare / dominanta axiologică a procesului educativ, în ciuda atmosferei generale, atât de tensionate ideologic. Firul rememorării coboară însă până la vârsta la care orice conflict social, etnic sau ideologic este tradus, dureros, în termenii unei diferenţe vizibile, exteriorizate, devenite marcă a superiorităţii sau, dimpotrivă, a inferiorităţii faţă de Celălalt. Şi din această perspectivă, prin urmare, autoarea ţine să amintească segregarea socială – obişnuită în epocă şi evidenţiată inclusiv printr-o serie de markeri identitari specifici pentru conturarea identităţii materiale: „Învăţam în clasele B; la clasele A învăţau mai ales fetele din familie boierească. Îmi impunea grozav faptul că şi în seria mea existau o Mavrocordat, o Sculy, o Rosetti, o Pantazi şi alte nume din cartea de istorie. Admiram aceste fetiţe şi pentru că nu erau tunse scurt, după moda epocii, cu «Bubikopf» - «à la garçon» sau breton. Purtau cozi împletite, lăsate pe umeri, ca în cărţile nemţeşti sau părul prins în copci mari ori funde ca în romanele doamnei de Ségur... Încercările mele de a o

[22] *Ibidem*, p. 29.
[23] *Ibidem*, p. 31.

convinge pe mama să mă lase şi pe mine cu părul lung au fost zadarnice, aşa că am ajuns să resimt şi acest detaliu de port ca pe un soi de diferenţiere de castă şi s-o accept”[24]. Dar „eroina” procesului restaurator face parte dintr-o familie care atribuie educaţiei mai mult decât mizele formatoare şi integratoare uzuale. Intuind spectrele ideologice / ideologizante care, nu peste multă vreme, se vor materializa în forme monstruoase şi în spaţiul românesc, părinţii vor vedea în educaţia din familie şi şcoală cel mai bun mijloc de protejare a copiilor, de conservare a unei iluzii de normalitate socială: „În ambianţa mea familială şi şcolară se păstra încă obiceiul ca adolescenţii, întocmai copiilor, să nu ia parte direct la viaţa oamenilor mari, nici în lucrurile serioase, nici în cele distractive. Domeniile de participare rămâneau astfel distincte, aşa că ceea ce aflam era incert, vag şi bazat numai pe impresii şi intuiţii, atât despre viaţa politică, precum şi despre cea economică – importantă la acea dată – ca să nu mai vorbesc despre viaţa sentimentală şi erotică şi toate formele ei, avuabile sau nu. Existau excepţii, chiar şi familiile burgheze bine organizate, însă mai puţin atente la educaţia disciplinată a odraslelor decât în familia mea, unde supravegherea ca şi menajarea copiilor ocupau un rang de prim ordin în preocupările pedagogice”[25].

După cum am văzut mai sus, în mediul privat, interesul educatorilor îşi propune deopotrivă *menajarea* copiilor de percepţia răului exterior şi – ca un pandant necesar – conservarea unor cutume sau ritualuri casnice specifice. Evident că aceeaşi securizare se încearcă şi în mediul public, chiar dacă motivaţia ei de adâncime nu poate fi înţeleasă cu adevărat decât în anii maturităţii celor care beneficiază, fără să ştie, de această protecţie. Totuşi, rememorând cadrul instituţionalizat al educaţiei interbelice, memorialista nu uită nici actualizarea vechilor intuiţii şi percepţii adolescentine. Mai mult, ea le asociază câtorva nume de profesori ale căror cursuri fie se pliază pe sensibilitatea cu totul aparte a elevei *de odinioară*, fie îi favorizează evaziunile fericite despre care vorbeam mai sus. Spre deosebire de profesorii care, peste decenii, au cel mult şansa de a deveni simple efigii fizionomice (desigur, specifice interbeliculuie[26]), domnişoara Leonida, spre exemplu, este reţinută

---

[24] *Ibidem*, p. 22.

[25] *Ibidem*, p. 74.

[26] „Îmi amintesc de expoziţia unor fotografii de ilustrul Man Ray, dadaist şi suprarealist, la un muzeu parizian... Exactitatea izbitoare a reconstituirii mă făcea să-mi retrăiesc copilăria şi adolescenţa în lumea acelor chipuri care semănau bine cu cei în mijlocul cărora trăiam atunci: cu mama, cu doamna Antonescu, profesoara mea de pian cu gesturile ei scurte şi elegante, cu tenul fin şi buzele pictate «en cœur» ; cu doamnele care veneau în vizită la noi atunci când era rândul mamei de a oferi «un ceai» cu felurite cornuleţe de anason, vanilie,

pentru înţelepciunea alegerii unui opţional la care juna Amelia participă cu bucuria şi migala ce îi anticipează adâncirea viitoare într-o profesie cu aceleaşi mize identitare: „...la liceul Regina Maria figurase în program o oră de «lucru de mână», în care se făceau festoane şi rudimente de «broderie anglaise». Numai că la vremea aceea preferam să citesc sub bancă poezii de Ion Barbu şi Adrian Maniu, care după gusturile noastre reprezentau un modernism tentant, foarte autentic. Tot atunci Nicolae Iorga a introdus în licee facultativ cursuri de meserii; la noi, domnişoara Leonida a ales legătoria de carte, a adus un specialist bătrân (sau aşa ni se părea nouă, la criteriile vârstei noastre); sub îndrumarea lui bilunară desfăceam şi relipeam paginile de carte. Îmi plăcea această îndeletnicire şi mă surprindea fizionomia total diferită a paginii singularizate, scoasă din context, înstrăinată, ca într-un colaj dadaist. Parcă şi înţelesul paginilor era altul”[27].

Un profesor de neuitat din perioada studiilor liceale este Ticu Archip, căreia îi sunt dedicate câteva rânduri cu totul entuziaste, justificate, în aparenţă, doar de interesul profesoarei cu veleităţi de scriitoare[28] pentru psihologiile elevelor. În realitate, este vorba despre inteligenţa ascuţită, exactă, de diagnostician al maladiilor reale şi închipuite ale epocii: „Deşi nu era dirigintă, ne urmărea cu atenţie pe fiecare, dincolo de geometrie şi algebră, cu un soi de perspicacitate detectivistă. Într-o zi îmi spune: «observ că dumitale îţi place geometria, dar nu prea te descurci cu algebra: nu e tot geometrie?» Ce să-i răspund? Că geometria mă pasiona pentru claritatea şi în acelaşi timp cu misterele ei? Mi-a răspuns tot doamna profesoară: «Să-ţi spun eu de ce: fiindcă în capul dumitale umblă nişte drăcuşori şi aiureli şi fără să-ţi dai seama te salvezi cu problemele de geometrie!» Justeţea diagnosticului n-am ştiut-o pe atunci exact şi nici valabilitatea lui pentru o întreagă generaţie şi perioadă de cultură”, recunoaşte fosta elevă, preferând şi aici explicarea discretă, prin ancadramentul generaţionist, a propriei psihologii. La fel, mai departe: „Abia istoria artei acelor ani, văzută din

nuci şi multe altele; cu profesoara de latină de la liceu, Agata Grigorescu-Bacovia şi profilul ei ascuţit, subliniat de coafura cu părul tuns scurt, à la garçonne pe ceafă, iar pe tâmple uşor frezat; cu domnul Richter, profesorul de gimnastică de la Clubul Liedertafel” (*ibidem*, p. 73).

[27] *Ibidem*, p. 98.

[28] Începând din anul 1922, Ticu Archip frecventează cenaclul lovinescian „Sburătorul”, a cărui membră activă devine din 1924. Sub influenţa modernismului psihologic, va publica diferite texte dramatice (*Luminiţa*, *Gură de leu*), nuvele (*Colecţionarul de pietre preţioase*, *Aventura*) şi romane (*Soarele negru*). În mod evident, preocupările literare ale profesoarei de matematică nu aveau cum să le fie cunoscute, cel puţin deocamdată, elevelor.

perspectiva de azi, şi un numai a cercetării, dar şi a experienţei culturale vii m-a lămurit. Într-adevăr, inconştientele, compensatoriile mele preferinţe un erau decât o picătură infantilă din destinul unei generaţii care şi-a asumat temerar răspunderea de a mai salva ceva prin formele abstracţiilor artistice de tot felul, bazate pe geometrie şi ordine, ceva din năvala, cu timpul tot mai tulburătoare, a înclinaţiilor spre anarhia interioară şi exterioară"[29].

Prin comparaţie, în timpul cursurilor universitare, par că nu mai contează aproape deloc nici raporturile interumane profesor-student, nici impactul retoricii (şi cu atât mai puţin al celei ajustate ideologic!), ci substanţa prelegerilor *ex cathedra*. Aşa încât singurul portret activat de memorialistă, din muzeul panopliilor academice, păstrează în fapt nealterat doar exerciţiul de admiraţie culturală: „Vecini îi aveam pe strada Gogu Cantacuzino, într-o casă absolut la fel cu a noastră, pe procurorul general Procopiu, iar de partea cealaltă într-un parte înalt, opulent, pe profesorul P. P. Negulescu. Speranţele mele de a-l zări vreodată intrând sau ieşind nu s-au împlinit. Tocmai urmam pe atunci cursul lui de Enciclopedia filosofiei. Cu o voce monotonă, ne citea splendidele fragmente din ceea ce va deveni *Destinul omenirii*"[30]. Aşa cum e conturată în carte, eboşa de portret al studentei, care va deveni, peste atâtea decenii, *un* (incomod, căci reflexiv) *martor în plus*, nu mai e nicăieri raportată la vreun model, fie el şi idealizat, de educator aulic; prin urmare, nu permite nicio altă aproximare a tabloului didactic universitar – în realitate minat, cum se ştie, de varii calcule ori interese politice[31]. Cum îşi aminteşte exclusiv calitatea discursului academic, memorialista îşi reprimă orice pornire de a glosa pe marginea viciilor ascunse ale acestuia şi cu atât mai puţin a consecinţelor, benefice ori nefaste, ale relaţiei maestru-discipol. Sau, ca să preluăm titlul unui provocator studiu[32] despre aceasta din urmă, ale torturantei relaţii dintre *Diavol şi ucenicul său*...

[29] Amelia Pavel, *op. cit.*, pp. 71-72.

[30] *Ibidem*, p. 56.

[31] Corpul profesoral din universităţile româneşti interbelice nu era, în realitate, deloc străin de jocurile politice. Pentru detalii, a se vedea, spre exemplu, capitolul *Profesori şi academicieni* din cartea lui Lucian Boia, *Capcanele istoriei. Elita intelectuală românească între 1930 şi 1950*, Ediţia a II-a, revăzută şi adăugită, Bucureşti, Editura Humanitas, 2012.

[32] Este vorba, desigur, despre cartea Martei Petreu, *Diavolul şi ucenicul său: Nae Ionescu - Mihail Sebastian*, Ediţia a II-a, Iaşi, Editura Polirom, 2010.

În loc de concluzii

Cea mai consistentă parte a cărţii Ameliei Pavel se ocupă, cum am văzut, de excursul descriptiv – dublat adesea de exerciţiul analitic – prin frumuseţile unei lumi condamnate, injust, la minorat. La fel ca această *altă Românie, în miniatura unui exil*, pe care se concentrează demersul recuperator al autoarei, şi lumea cotidianului (prin intermediul căreia cei marginalizaţi încercau şi în perioada interbelică, ca de atâtea ori în istorie, să îşi salveze valorile autentice) are încă, din păcate, acelaşi statut. Ea ar merita, desigur, privită în adâncime. Căci, reproducând, deşi la o scară aşa-zicând miniaturală, starea de fapt de pe scena istoriei mari, nu face altceva decât să releve mentalităţi, să ilustreze jocuri de forţe socio-politice, conflicte latente ori vizibile.

Într-un pasaj ce ascunde unul din sensurile majore ale cărţii, Amelia Pavel insistă, pe bună dreptate, pe faptul că marile tragedii ale Istoriei au drept prim simptom revelator *înstrăinarea prin semnele cotidianului şi banalului*: „Premoniţia răsturnărilor în toate compartimentele vieţii, care pentru unii începuseră să acţioneze mai devreme, încă din momente aparent liniştite, pentru ca apoi să marcheze viaţa tuturor, s-a oprit cu perspicacitate la înstrăinarea prin semnele cotidianului şi banalului. Acolo am fost cu toţii loviţi temeinic, prin distorsiunea lui, am fost lezaţi în multe privinţe iremediabil, după cum ne şi descoperim astăzi, cu din ce în ce mai multă mirare"[33]. Pentru a se proteja cu adevărat de ceea ce Todorov va numi „abuzurile memoriei"[34], posteritatea nu are voie să ignore nici pierderile respective, nici rolul esenţial al educatorilor adevăraţi în procesul de minimalizare a efectelor acestora pe termen lung. Sau măcar în convertirea lor în pretext al pledoariei pentru supravieţuirea culturală.

Bibliografie

Boia, Lucian, *Capcanele istoriei. Elita intelectuală românească între 1930 şi 1950*, Ediţia a II-a, revăzută şi adăugită, Bucureşti, Editura Humanitas, 2012.

Ilie, Emanuela, *Memorialistica Ameliei Pavel. Despre formele de refugiu permise într-o „altă Românie, în miniatura unui exil"*, în *„Communication interculturelle et littérature"*, no. 22 / 2015 – *Forme ale opoziţiei culturale şi reprezentări identitare în Europa totalitarismelor. Formes de l'opposition culturelle et représentations identitaires dans l' Europe des totalitarismes* (Tome I), Coordination Alina Crihană, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2015, pp. 95-112.

---

[33] *Ibidem*, p. 98.

[34] Tzvetan Todorov, *Abuzurile memoriei*, traducere de Doina Lică, Editura Amarcord, Timişoara, 1999.

Jensen, Merete Stistrup, *La notion de nature dans les théories de l'«écriture féminine»*, în *Clio. Femmes, Genre, Histoire* [En ligne], 11 / 2000, mis en ligne le 09 novembre 2007, consulté le 25 juin 2015 (https://clio.revues.org/218).

Le Rider, Jacques, *Modernitatea vieneză şi crizele identităţii*, Postfaţă de Adriana Babeţi, traducere de Magda Jeanrenaud, Iaşi, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", 2003.

Oişteanu, Andrei, *Imaginea evreului în cultura română. Studiu de imagologie în context est-central-european*, Ediţia a III-a, revăzută, adăugită şi ilustrată, Iaşi, Editura Polirom, 2012.

Pavel, Amelia, *Un martor în plus*, Bucureşti, Editura Du Style, 1997.

Simion, Eugen, *Genurile biograficului*, Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic, 2002.

Todorov, Tzvetan, *Abuzurile memoriei*, traducere de Doina Lică, Timişoara, Editura Amarcord, 1999.

VALORILE, ÎNTRE IDEAL ŞI REALITATE: STUDIU DE CAZ PRIVIND REPREZENTĂRILE UNUI GRUP ŢINTĂ DE STUDENŢI ŞI MASTERANZI

Mihaela Lupu

Résumé

Dans cet article, nous nous proposons d'analyser les réponses données par un groupe cible d'étudiants (niveaux licence et master) à quelques questions concernant la notion de valeur envisagée en général et par rapport à l'enseignement. Nous voulons radiographier les attentes des étudiants à l'égard des valeurs en tant que repères qui les guident au niveau éthique, professionnel, humain, etc. et identifier les causes qui facilitent respectivement diminuent (voire bloquent) leur motivation pour l'étude, notre but étant de trouver un moyen de stimuler celle-ci. L'analyse des réponses au questionnaire nous permettra également de brosser le portrait de l'enseignant idéal et de décrire le cours idéal, tels qu'ils sont envisagés par nos répondants.

În acest articol, ne propunem să analizăm răspunsurile date de un grup ţintă de studenţi şi masteranzi de la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi, la câteva întrebări privind noţiunea de *valoare* considerată în general şi în cadrul procesului educaţional. Ne interesează, pe de o parte, să radiografiem aşteptările lor în privinţa valorilor ca repere care îi ghidează la nivel etic, profesional, uman etc. şi, pe de altă parte, să aflăm ce anume facilitează, respectiv diminuează (sau chiar blochează) interesul pentru studiu al studenţilor[1] din generaţia actuală, aceasta din dorinţa de a găsi o cale de a stimula motivaţia lor pentru studiu.

În acest scop, am conceput un chestionar, obiectivele urmărite fiind de a afla: a) ce valori (materiale, profesionale, morale, spirituale etc.) apreciază studenţii actuali; b) cu care dintre valorile promovate de mass-media şi de societatea actuală nu sunt de acord; c) care sunt valorile umane şi profesionale identificate la profesorii pe care îi apreciază şi calităţile cursului (seminarului / cursului practic) preferat; d) ce ar vrea

[1] În continuare, vom folosi denumirea generică *studenţi* pentru a-i desemna global pe respondenţii din grupul ţintă, care include, de fapt, studenţi şi masteranzi.

să le transmită profesorii dincolo de cunoştinţele de specialitate; e) cum ar trebui să fie cursul (seminarul, cursul practic) ideal în viziunea studenţilor.

Grupul ţintă este compus din 75 de persoane, toţi studenţi la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi (63 – studii de licenţă, anul al II-lea şi 12 – studii de masterat, anul I). Studenţii din anul al II-lea licenţă au vârsta care corespunde nivelului respectiv (aproximativ 20-21 de ani), cu o excepţie notabilă – o persoană de peste 40 de ani, în timp ce pentru cei de la masterat paleta este mai largă (circa 22-35 de ani). Cu excepţia câtorva studenţi din Republica Moldova, ceilalţi respondenţi sunt din România. Chestionarele au fost completate anonim.

Ţinem să precizăm că în chestionar am folosit cuvântul *valoare* şi cu sensul generic (reper, scop, ţintă) şi cu sensul pozitiv (calitate deosebită, care merită apreciată). La unele întrebări, sensul pozitiv era implicit, la altele termenul în cauză putea fi exemplificat şi prin non-valori, aspect de altfel semnalat de unii respondenţi[2]. În ceea ce ne priveşte, ne raliem viziunii Sf. Ioan Gură de Aur, care consideră că „Sunt trei feluri de lucruri: primul fel este alcătuit din lucrurile bune, ce nu pot fi rele, de pildă înţelepciunea, milostenia şi celelalte asemenea lor. Cel de-al doilea fel este alcătuit din lucrurile cele rele, care nu pot fi niciodată bune, de pildă desfrânarea, neomenia şi cruzimea. Iar al treilea fel este alcătuit din lucrurile care sunt uneori bune, alteori rele, după aplecarea sufletească a celor care se slujesc de ele"[3]. Sf. Nicolae Velimirovici menţionează câteva exemple prin care Sf. Ioan Gură de Aur ilustrează cea de-a treia categorie: „Dumnezeiescul dascăl spune că bogăţia şi sărăcia, libertatea şi robia, puterea şi boala, încă şi moartea sunt rânduite în cel de-al treilea fel. Ele nu sunt nici bune, nici rele prin sine, ci ajung bune sau rele potrivit cu aplecarea oamenilor şi cu felul în care se slujesc de ele"[4]. Am făcut referire la această viziune întrucât ea se poate aplica şi valorilor care se regăsesc în chestionar şi/sau în răspunsurile studenţilor.

Pentru a vedea cum este explicat acest cuvânt în câteva dicţionare generale, am apelat la unul românesc şi două străine (francez, respectiv englez). În toate trei, găsim şi sensul pozitiv obişnuit şi pe cel material, economic (pe lângă alte sensuri specializate). De exemplu, în DEX[5],

---

[2] Exemplele în cauză au fot taxate ca atare („non-valori") sau drept „pseudo-valori" de către unele persoane.

[3] Sf. Ioan Gură de Aur, *apud* Sf. Nicolae Velimirovici, *Dicţionarul vieţii veşnice*, Galaţi, Editura Egumeniţa, 2014, p. 511.

[4] *Ibidem*.

[5] *Dicţionarul explicativ al limbii române*, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan", Bucureşti, Univers Enciclopedic, ed. a II-a, 1998, p. 1145.

cuvântul *valoare* figurează cu sensuri pozitive în limba generală: „I.1. Însuşire a unor lucruri, fapte, idei, fenomene de a corespunde necesităţilor sociale şi idealurilor generate de acestea; suma calităţilor care dau preţ unui obiect, unei fiinţe, unui fenomen etc.; importanţă, însemnătate, preţ, merit. [...] (Concr.) Ceea ce este important, valoros, vrednic de apreciere, de stimă (din punct de vedere material, social, moral etc.). 2. Eficacitate, putere". În ceea ce priveşte dicţionarul *Le Trésor de la Langue Française informatisé*[6], acesta indică sensul pozitiv la poziţia a treia: „III. A. – Qualité physique, intellectuelle, morale d'une personne qui la rend digne d'estime. *Homme d'une haute valeur morale; apprécier, estimer, juger qqn à sa juste valeur*". În *Oxford English Dictionary*[7], cuvântul *value* are menţionat ca prim sens: „**I.** Worth or quality as measured by a standard of equivalence" şi ca al doilea sens de bază: „**II.** Worth based on esteem; quality viewed in terms of importance, usefulness, desirability etc.".

În continuare, prezentăm cele şase[8] întrebări[9] din chestionar care fac obiectul prezentului studiu:

Î$_1$: Care dintre următoarele exemple reprezintă valori[10] fundamentale pentru dvs.? (Subliniaţi):

Banii; Cariera; Credinţa în Dumnezeu; Familia (din care proveniţi); Întemeierea unei familii; Moralitatea; Poziţia importantă în societate; Patriotismul; Prietenia; Relaţiile armonioase cu cei din jur; Sănătatea; Stabilitatea locului de muncă; Găsirea unui loc de muncă în domeniul în care studiaţi; Siguranţa zilei de mâine; Studiile.

Î$_2$: Menţionaţi cel puţin două dintre valorile vehiculate de mass-media şi de societatea actuală cu care NU sunteţi de acord.

Î$_3$: Ce valori aţi identificat la profesorii (de la facultate) pe care îi apreciaţi?

a) profesionale (minim două ex.); b) umane (minim două ex.).

Î$_4$: Ce valori[11] apreciaţi la cursul / seminarul / cursul practic care vă place cel mai mult? (Bifaţi) (Deloc / Puţin / Mult / Foarte mult):

---

[6] (http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?13;s=2356396605;r=1;nat=;sol=2;).

[7] (http://www.oed.com/view/Entry/221253?rskey=RElpZJ&result=1&isAdvanced=false#eid).

[8] În afară de cele menţionate, în chestionar a mai figurat o întrebare, dată cu intenţia de a sonda opinia respondenţilor cu privire la valorile pe care le asociază limbii franceze. Dat fiind că scopul acestei întrebări era diferit de al celorlalte, este preferabil ca răspunsurile respective să fie analizate separat, în alt studiu.

[9] Întrebarea a doua a fost, de fapt, formulată ca o cerinţă.

[10] Am menţionat valorile în ordine alfabetică.

Bogăţia informaţiilor; Noutatea informaţiilor; Utilitatea informaţiilor; Mă face să gândesc; Mă ajută sa îmi dezvolt creativitatea; Pot extrapola diferite aspecte şi la alte domenii (cunoştinţe, viziune, metode, strategii de învăţare etc.); Caracterul modern al predării (PPT etc.); Caracterul interactiv al predării; Claritatea predării, a explicaţiilor; Altele (menţionaţi).

Î$_5$: Ce valori credeţi că ar trebui să vă transmită profesorul, pe lângă cunoştinţele de specialitate? Daţi cel puţin două exemple.

Î$_6$: Cum ar trebui să fie cursul (seminarul, cursul practic) ideal, astfel încât să vă motiveze să învăţaţi de plăcere?

În ceea ce urmează, vom trece la analiza răspunsurilor, făcând precizarea că nu se pot stabili întotdeauna frontiere nete între categoriile de valori; uneori, unele dintre ele pot fi incluse în două clase, de exemplu ca valori umane aplicate în sfera profesională.

La prima întrebare – *Care dintre următoarele exemple reprezintă valori fundamentale pentru dvs.?* – am menţionat 15 valori ordonate alfabetic : Banii; Cariera; Credinţa în Dumnezeu; Familia (din care proveniţi); Întemeierea unei familii; Moralitatea; Poziţia importantă în societate; Patriotismul; Prietenia; Relaţiile armonioase cu cei din jur; Sănătatea; Stabilitatea locului de muncă; Găsirea unui loc de muncă în domeniul în care studiaţi; Siguranţa zilei de mâine; Studiile.

Răspunsurile primite ilustrează următoarea ierarhie:

Loc	Valori	%
	Familia (din care proveniţi)	92
1	Sănătatea	92
	Moralitatea	80
2	Prietenia	80
3	Credinţa în Dumnezeu	78,66
4	Întemeierea unei familii	77,33
5	Studiile	73,33
6	Relaţiile armonioase cu cei din jur	68
7	Cariera	56
8	Găsirea unui loc de muncă în domeniul în care studiaţi	54,66
9	Siguranţa zilei de mâine	49,33
10	Stabilitatea locului de muncă	42,66
11	Banii	24
12	Patriotismul	14,66
13	Poziţia importantă în societate	13,33

[11] Am indicat valorile în această ordine.

După cum se poate observa, 10 valori din cele 15 indicate în chestionar au întrunit peste 50% din răspunsuri. Mai precis, 6 valori au fost subliniate de peste trei sferturi dintre respondenţi. Pe locul întâi se situează *Familia (din care proveniţi)*, respectiv *Sănătatea*, fiecare cu câte 92 de procente, urmate de *Moralitate* şi *Prietenie*, fiecare cu câte 80 de procente. Foarte aproape – pe locul al treilea – este menţionată *Credinţa în Dumnezeu*, cu 78,66%, iar pe locul al patrulea, cu un rezultat apropiat, se situează *Întemeierea unei familii* (77,33%). Tot procentaje importante (între trei sferturi şi jumătate) au revenit şi următoarelor valori (locurile 5-8): *Studiile* (73,33%), *Relaţiile armonioase cu cei din jur* (68%), *Cariera* (56%) şi *Găsirea unui loc de muncă în domeniul în care studiaţi* (54,66%). Valori care ţin mai degrabă de aspectul material al vieţii, precum *Siguranţa zilei de mâine* şi *Stabilitatea locului de muncă*, au fost subliniate de un număr reprezentativ de respondenţi, anume 49,33%, respectiv 42,66%. Ni se pare interesant de remarcat că *Stabilitatea locului de muncă* a întrunit mai puţin de jumătate din voturi, ceea ce reflectă mentalitatea multor tineri din zilele noastre care nu vizează în mod prioritar un serviciu pe durată nedeterminată, ci schimbă uneori locul de muncă în funcţie de diverşi factori care îl fac mai atractiv. Ultimele trei locuri (11-13) au fost ocupate, cu procente mai mici, de valorile următoare: *Banii* (24%), *Patriotismul* (14,66%) şi *Poziţia importantă în societate* (13,33%).

La întrebarea a doua, cu răspuns deschis – *Menţionaţi cel puţin două dintre valorile vehiculate de mass-media şi de societatea actuală cu care NU sunteţi de acord* – respondenţii au dat un număr impresionant de exemple, pe care le-am grupat în categorii cuprinzătoare.

Merită subliniat faptul că studenţii au taxat anumite valori nu la modul absolut, ci utilizarea negativă şi denaturată a acestora (de exemplu, banii). Pe primul loc, cu 33 de menţiuni, se situează o categorie largă, bogat exemplificată de dânşii: „Superficialitatea", „promovarea non-valorilor", „vedetismul", „importanţa imaginii, a aparenţei". Studenţii au oferit multe nuanţe conexe şi comentarii, dintre care cităm: „faima"; „punerea în umbră a persoanelor cu adevărat talentate"; „burlescul (publicitatea gratuită şi de prost gust)"; „lipsa discreţiei cu privire la persoanele publice", „Faptul că la TV se dau tot felul de ştiri, informaţii [...]; se pune accentul pe aparenţă şi se uită de esenţă"; „accentul prea mare pus pe <u>imagine</u>[12], narcisismul"; „ambalajul"; „importanţa aspectului fizic"; „exteriorul"; „lucruri artificiale"; „scandalul".

Pe locul al doilea, cu 28 de menţiuni, se situează „Banii", cu multe nuanţe precizate de respondenţi: „importanţa lor"; „supremaţia valorilor

[12] Sublinierea este făcută de respondentul în cauză.

materiale"; „banii, atunci când reprezintă OBSESIV[13] un scop în viaţă"; „doar cei cu bani (care ştiu să-i facă indiferent cum) au valoare"; „îmbogăţirea rapidă"; „importanţa situaţiei materiale"; „căsătoria pentru bani"; „corupţia".

Pe locul al treilea, cu 21 de menţiuni, se află „Manipularea", cu diverse comentarii şi nuanţe: „demagogia"; „modificarea realităţii"; „minciuna – ştiri false"; „ipocrizia"; „falsitatea". Manipularea poate fi considerată la nivel strict mental („îndoctrinarea"; „manipularea (cetăţenilor şi a gândirii lor)") sau la nivel comportamental, ceea ce presupune, oricum, acţiunea asupra mentalului, pentru a induce un anumit comportament („trebuie să cumpărăm cât mai mult"). Aceeaşi poziţie este ocupată (tot cu 21 de menţiuni) şi de „Incultură" şi derivatele ei: dacă în unele cazuri este taxată doar simpla absenţă a unei valori (tinerii înşişi deplâng „lipsa lecturii în rândul tinerilor"), în alte cazuri este criticată promovarea „prostiei", a „mediocrităţi", a „inculturii".

Pe locul al patrulea se plasează *Aspectele care ţin de comportament* (17 menţiuni), din care numai „imoralitatea" este menţionată de 8 ori, urmată de „violenţă", „vulgaritate", „lipsa de respect", „limbaj", „nepăsare" („în zilele noastre există *chacun pour soi*").

Locul al cincilea este ocupat (16 menţiuni) de *Poziţia importantă în societate* (comentarii : „mult prea importantă"; „poziţia importantă (indiferent de domeniu) a unor non-valori în societate"; „condiţia socială").

Urmează, pe locul al şaselea, sfera *„Sexualităţii"* (7 menţiuni) printre precizări figurând „promovarea" acesteia, a „desfrâului", a „homosexualităţii" şi a „pornografiei".

Putem include în categoria *Diverse* exemple precum: „Politica" (deducem că, de fapt, este vorba de excesul de politică făcut de mass-media şi nu de activitatea ca atare): „Prea multă politică, suntem implicaţi fără voinţa noastră (mass-media)", „campaniile electorale"; unii, în mod surprinzător, precizează „Patriotismul", fără să dea explicaţii sau să comenteze; este menţionat şi „Divertismentul" („un accent deosebit pe divertisment"); Promovarea unor modele ideale („Se pune accentul în mare măsură pe IT, trebuie să fii IT-ist [ca] să ocupi un loc în societate"; „Femeile care reuşesc în viaţă trebuie să le facă pe toate (carieră, bani, creşterea copiilor, gospodărie, să fie frumoase"); alţii au indicat „Cariera", „studiile" (fără explicaţii sau comentarii, dar presupunem că de fapt este vizat carierismul şi nu studiile ca atare din moment ce respondenţii înşişi sunt studenţi); „Avortul / uciderea

[13] Majusculele aparţin respondentului, care insistă astfel pe acest aspect.

nou-născuţilor" („pe premisa că nu au discernământ deci nu sunt persoane"), libertatea de opinie „prost înţeleasă" etc.

La întrebarea a treia – *Ce valori aţi identificat la profesorii (de la facultate) pe care îi apreciaţi? profesionale (minim 2 ex.), umane (minim 2 ex.)* – răspunsurile au fost deosebit de bogate.

În ceea ce priveşte valorile profesionale (în total 139 de menţiuni) indicate de respondenţi, acestea pot fi grupate astfel: categoria cu cel mai mare număr de menţiuni (55) este reprezentată de valori precum „nivelul înalt de pregătire" („cunoştinţe de specialitate", „cultură generală vastă"), „competenţă", „profesionalism", „experienţă".

Pe locul al doilea se situează *Metoda de predare* (40 de menţiuni) compusă din două mari direcţii – pe de o parte modul în care profesorul îi ajută pe studenţi să înţeleagă materia predată („claritate", „coerenţă", spirit de sinteză, exemplificare adecvată etc. – 19 menţiuni) şi, pe de altă parte, maniera de a preda, metodele utilizate („modernitate", „creativitate", „originalitate", „interactivitate", „flexibilitate", „deschiderea către nou şi către joc" – 18 menţiuni, la care se adaugă: „talent oratoric", „elocvenţă", „măiestrie" – 3 menţiuni).

Poziţia a treia este ocupată de valori precum „Pasiunea", „devotamentul", „implicarea" şi „interesul" cu care profesorii îşi fac meseria (24 de menţiuni); această clasă cuprinde valori care sunt mai greu de categorizat, întrucât pot fi considerate şi calităţi umane, care se reflectă în sfera profesională.

Locul al patrulea este ocupat de valori specificate ca fiind profesionale, dar care au şi un pronunţat caracter etic sau comportamental (deci, uman), precum „obiectivitate", „corectitudine", „seriozitate", „exigenţă", „rigoare" (20 de menţiuni). Putem presupune că unele valori incluse în această ultimă clasă sunt puse în legătură mai ales cu evaluarea, ca parte a activităţii profesionale, cu diversele sarcini de lucru pe care studenţii le au de rezolvat în timpul anului, dar şi cu modul în care cadrele didactice îşi fac datoria la ore (de exemplu, în mod riguros, cu seriozitate), ceea ce ne permite, credem noi, să le includem în categoria valorilor profesionale.

Cu privire la valorile umane (în total, 162 de menţiuni), am constatat că valorile invocate adesea sunt cele care ţin de *Relaţia cu studenţii*; această clasă se situează pe primul loc, cu un număr record (125) de menţiuni. Studenţii au indicat valori precum: „înţelegere", „toleranţă", „indulgenţă", „omenie", „blândeţe", „empatie", „prietenie", „ajutor", „apropiere", „relaţiile armonioase cu studenţii", „respectul" faţă de ei, „sociabilitatea". Reiese că studenţii apreciază foarte mult când profesorii se poartă ca nişte oameni înţelegători, empatici, chiar ca nişte prieteni, care dau dovadă de deschidere şi stabilesc o relaţie deschisă,

armonioasă. După cum se va vedea mai departe (răspunsurile la întrebarea a şasea), acest gen de relaţie motivează şi favorizează învăţarea de plăcere.

Această primă clasă, deosebit de bogată, este urmată de una mixtă, *Valori morale, comportamentale, spirituale etc.* (37): „Respectarea cuvântului", „tenacitate", „perseverenţă", „umor", „punctualitate", „curaj", „nonconformism", „integritate", „responsabilitate", „ambiţia de a reuşi în viaţă / carieră"[14], „dorinţa de a excela"[15], „credinţa în Dumnezeu".

Comparând cele două mari categorii, constatăm că numărul de valori este destul de echilibrat: 139 pentru cele profesionale şi 162 pentru cele umane.

La întrebarea a patra, *Ce valori apreciaţi la cursul / seminarul / cursul practic care vă place cel mai mult?* (Bifaţi), respondenţii au avut de ales dintr-o listă de 9 valori, indicând în acelaşi timp în ce măsură le apreciază, dar li s-a oferit şi posibilitatea de a propune exemple suplimentare la rubrica *Altele*[16] (menţionaţi). În ceea ce urmează, vom prezenta valorile pe rând, după gradul de apreciere. Am indicat de fiecare dată numărul de chestionare în care studenţii fie nu au răspuns deloc, fie au bifat două căsuţe pentru aceeaşi valoare, ceea ce a condus la anularea răspunsurilor.

Valori	**Deloc**	**Puţin**	**Mult**	**Foarte mult**	**Nr. chest. anulate**
Bogăţia informaţiilor	–	25,33%	44%	28%	2
Noutatea informaţiilor	1,33%	9,33%	42,66%	45,33%	1
Utilitatea informaţiilor	2,66%	4%	34,66%	53,33%	4
Mă face să gândesc	–	2,66%	49,33%	46,66%	1
Mă ajută să îmi dezvolt creativitatea	2,66%	13,33%	44%	36%	3
Pot extrapola diferite aspecte şi la alte domenii (cunoştinţe, viziune,	–	29,33%	42,66%	25,33%	2

[14] Deşi ideea de carieră trimite la sfera profesională, am inclus această valoare în clasa celor umane, deoarece ambiţia este o trăsătură ce ţine de persoană.

[15] Extrapolăm explicaţia dată mai sus (nota 14).

[16] Numai doi respondenţi au completat această rubrică. Dintre valorile respective, care nu sunt incluse în procentajele din tabel, menţionăm „coerenţă în idei (logică)".

Valori	Deloc	Puţin	Mult	Foarte mult	Nr. chest. anulate
metode, strategii de învăţare etc.)					
Caracterul modern al predării (PPT etc.)	9,33%	41,33%	26,66%	17,33%	4
Caracterul interactiv al predării	1,33%	14,66%	36%	45,33%	2
Claritatea predării, a explicaţiilor	–	5,33%	29,33%	65,33%	-
Altele (menţionaţi)					

Analizând datele colectate, observăm că respondenţii declară că apreciază f o a r t e m u l t următoarele valori: *Claritatea predării, a explicaţiilor* (65,33%), *Utilitatea informaţiilor* (53,33%), *Mă face să gândesc* (46,66%), *Noutatea informaţiilor*, respectiv *Caracterul interactiv al predării*, fiecare cu acelaşi rezultat (45,33%), urmate de *Mă ajută să îmi dezvolt creativitatea* (36%), *Bogăţia informaţiilor* (28%), *Pot extrapola diferite aspecte şi la alte domenii (cunoştinţe, viziune, metode, strategii de învăţare etc.)* (25,33%) şi *Caracterul modern al predării (PPT etc.)* (17,33%).

Dintre valorile apreciate m u l t, menţionăm: *Mă face să gândesc* (49,33%), *Bogăţia informaţiilor*, respectiv *Mă ajută să îmi dezvolt creativitatea* (44%), *Noutatea informaţiilor* şi *Pot extrapola diferite aspecte şi la alte domenii (cunoştinţe, viziune, metode, strategii de învăţare etc.)* (42,66%), urmate de *Caracterul interactiv al predării* (36%), *Utilitatea informaţiilor* (34,66%), *Claritatea predării, a explicaţiilor* (29,33%) şi *Caracterul modern al predării (PPT etc.)* (26,66%).

Sunt p u ţ i n apreciate următoarele valori: *Caracterul modern al predării (PPT etc.)* (41,33%), *Pot extrapola diferite aspecte şi la alte domenii (cunoştinţe, viziune, metode, strategii de învăţare etc.)* (29,33%), *Bogăţia informaţiilor* (25,33%), *Caracterul interactiv al predării* (14,66%), *Mă ajută să îmi dezvolt creativitatea* (13,33%), *Noutatea informaţiilor* (9,33%), *Claritatea predării, a explicaţiilor* (5,33%), *Utilitatea informaţiilor* (4%) şi *Mă face să gândesc* (2,66%).

Sunt f o a r t e p u ţ i n apreciate doar cinci valori, iar procentajele sunt mici şi foarte mici: *Caracterul modern al predării (PPT etc.)* (9,33%), *Utilitatea informaţiilor*, respectiv *Mă ajută să îmi dezvolt creativitatea* (2,66%), lista fiind încheiată de *Noutatea informaţiilor* şi *Caracterul interactiv al predării* (1,33%).

Cumulând valorile situate la polul pozitiv (foarte mult şi mult), respectiv la polul negativ (puţin şi deloc), obţinem următoarele procente, net favorabile polului pozitiv, cu excepţia unei valori – *Caracterul modern al predării* – cu privire la care răspunsurile valabil exprimate sunt destul de echilibrate:

Valoare	**Polul negativ (Deloc şi puţin)**	**Polul pozitiv (Mult şi foarte mult)**	**Nr. chest. anulate**
Bogăţia informaţiilor	25,33%	72%	2
Noutatea informaţiilor	10,66%	87,99%	1
Utilitatea informaţiilor	6,66%	87,99%	4
Mă face să gândesc	2,66%	95,99%	1
Mă ajută să îmi dezvolt creativitatea	15,99%	80%	3
Pot extrapola diferite aspecte şi la alte domenii (cunoştinţe, viziune, metode, strategii de învăţare etc.)	29,33%	67,99%	2
Caracterul modern al predării (PPT etc.)	50,66%	43,99%	4
Caracterul interactiv al predării	15,99%	81,33%	2
Claritatea predării, a explicaţiilor	5,33%	94,66%	-

Comentarii despre polul pozitiv: pe primul loc se situează valoarea *Mă face să gândesc* (95,99%), urmată de *Claritatea predării, a explicaţiilor* (94,66%), locul al treilea fiind ocupat de două valori: *Noutatea informaţiilor*, respectiv *Utilitatea informaţiilor* (87,99%). Alte valori foarte mari au fost obţinute de *Caracterul interactiv al predării* (81,33%) şi *Mă ajută să îmi dezvolt creativitatea* (80%). Urmează *Bogăţia informaţiilor* (72%), *Pot extrapola diferite aspecte şi la alte domenii (cunoştinţe, viziune, metode, strategii de învăţare etc.)* (67,99%) şi, la o distanţă destul de mare, *Caracterul modern al predării (PPT etc.)* (43,99%). Faptul că valorile indicate mai sus au obţinut procente foarte mari lasă să se vadă o mutaţie survenită în învăţământul românesc postcomunist[17], când accentul s-a mutat de la formarea teoretică, bazată pe acumularea unui număr cât mai mare de cunoştinţe, la un nou tip de învăţământ, centrat pe elev şi menit să îl formeze cât mai practic, să îl facă să dobândească – pe lângă cunoştinţele teoretice – şi

[17] Studenţii şi masteranzii care au completat chestionarul sunt născuţi după decembrie 1989, cu extrem de puţine excepţii.

diverse competențe și abilități, să îi dezvolte gândirea, creativitatea și capacitatea de a aplica cunoștințele dobândite și în alte situații de învățare. Din analiza chestionarelor reiese că studenții doresc în mod deosebit ca informațiile să îi facă să gândească, să fie transmise / explicate clar, să fie noi și utile, predarea lor să se facă într-un mod interactiv și să îi ajute să își dezvolte creativitatea.

Comentarii cu privire la polul negativ: cu trei excepții, valorile din tabel au obținut procentaje medii, mici și foarte mici. Peste jumătate dintre respondenți (50,66%) apreciază puțin sau deloc *Caracterul modern al predării (PPT etc.)*. Credem că acest aspect – la prima vedere foarte surprinzător – se poate explica prin faptul că un curs predat cu ajutorul noilor tehnologii (de exemplu, prezentare PowerPoint) nu suscită interesul studenților dacă nu este predat și interactiv, astfel încât aceștia să fie antrenați și solicitați să gândească, să facă diverse conexiuni, să răspundă. Dacă nu este dublată de o predare interactivă, utilizarea tehnologiilor moderne rămâne doar o modalitate mai puțin banală decât clasica prelegere (prezentare verbală, cu / fără noțiuni scrise la tablă). Pe locul al doilea, cu 29,33%, se situează valoarea *Pot extrapola diferite aspecte și la alte domenii (cunoștințe, viziune, metode, strategii de învățare etc.)*, pe al treilea *Bogăția informațiilor* cu 25,33%, urmată de *Caracterul interactiv al predării* și *Mă ajută să îmi dezvolt creativitatea*, la egalitate cu 15,99%. Lista continuă cu următoarele valori, care au obținut procente mici: *Noutatea informațiilor* (10,66%), *Utilitatea informațiilor* (6,66%), *Claritatea predării, a explicațiilor* (5,33%) și *Mă face să gândesc* (2,66%).

La întrebarea a cincea, cu răspuns deschis – *Ce valori credeți că ar trebui să vă transmită profesorul, pe lângă cunoștințele de specialitate? Dați cel puțin două exemple.* – am obținut numeroase răspunsuri care pot fi clasificate în 2 mari categorii: una foarte largă, care include *valori umane*, mai ales *morale, comportamentale, psihologice și spirituale*, iar alta care include numai *valori profesionale*.

Clasa valorilor umane este deosebit de bogată și de amănunțită, cu numeroase mențiuni (134) și nuanțe, ceea ce dovedește că tinerii apreciază în primul rând faptul de a avea la catedră *oameni* și nu doar profesioniști, chiar dacă aceștia sunt foarte bine pregătiți și foarte buni transmițători de cunoștințe. Numărul foarte mare de mențiuni privind valorile etice și comportamentale demonstrează faptul că tinerii văd (încă) în profesor o prelungire a modelului parental – autoritatea care formează din punct de vedere moral: „verticalitate", „instruirea în spirit etic", „corectitudine", „dreptate", „promovarea integrității și a dreptății", „onestitate", „respect față de muncă / cultură / educație",

„responsabilitate", „seriozitate"[18]. Alte valori din categoria generală a valorilor umane: „ambiţia de a reuşi în cariera dorită"[19], „perseverenţă", „prietenie", „autenticitate", „înţelepciune", „credinţa în Dumnezeu", „modestie"[20], „implicarea în societate / proiecte". Am inclus în această clasă şi un număr redus de valori etichetate generic de către respondenţi, fără alte detalii, după cum urmează: „estetice", „sociale", „de viaţă".

În ceea ce priveşte clasa valorilor profesionale (32 de menţiuni), unele ţin de *sfera cognitivă*, iar altele de cea *metodică* : „cunoştinţe de cultură generală", „deschiderea spre nou", „aprofundarea cunoştinţelor", „ordinea în gândire", „ingeniozitate", „originalitate", „creativitate", „viziunea", „să mă înveţe cum să fac anumite lucruri, nu doar să-mi transmită informaţiile, noţiunile", „strategii de învăţare", „profesionalismul cu care îşi face meseria şi modul în care se dedică în beneficiul studenţilor", „să ştie să critice constructiv". În acest caz, valorile umane sunt mult mai numeroase decât cele profesionale (134 faţă de 32).

La întrebarea a şasea – *Cum ar trebui să fie cursul (seminarul, cursul practic) ideal, astfel încât să vă motiveze să învăţaţi de plăcere?* – am înregistrat un număr impresionant de răspunsuri, pe care le-am clasat în grupe mari. Precizăm că întrebările nr. 4 şi 6 nu se suprapun. În timp ce a patra vizează valorile apreciate de studenţi la cursul / seminarul / cursul practic care le place cel mai mult (este deci vorba despre ceva real, experimentat), întrebarea a şasea le cere să descrie calităţile cursului / seminarului / cursului practic ideal. Cu privire la semnificaţia verbului *a motiva*, ea poate fi ilustrată prin explicaţia care figurează în *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*: „créer, [...] éveiller des réactions susceptibles de favoriser l'apprentissage"[21].

Am remarcat maturitatea în gândire a multor răspunsuri, de exemplu propunerea de a se găsi soluţii pentru rezolvarea problemelor privind nivelul grupei, precum şi o cale de mijloc între blândeţe şi severitate, de a se echilibra ponderea deţinută de teorie, respectiv practică în activitatea de predare etc.

---

[18] Cu privire la includerea acestei valori (la întrebarea nr. 3) în clasa celor profesionale, care au (şi) un caracter etic şi comportamental, a se vedea explicaţia respectivă.

[19] A se vedea nota 14.

[20] Respondentul în cauză a dat şi un exemplu concret: „Să fie ca N. Steinhardt: înţelepţi si smeriţi".

[21] Jean-Pierre Cuq (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R., 2003, p. 171.

Prima categorie, care a înregistrat cele mai multe menţiuni (161), este *Predarea*; reproducem câteva dintre sugestiile lor: în primul rând, este vizat caracterul „practic" şi „interactiv" al orelor, care să dea studenţilor posibilitatea „să participe" efectiv, „să se implice" (87 de sugestii). Studenţii doresc ca partea practică să prevaleze asupra teoriei, predarea să se facă pe bază de „exemple", „exerciţii", „activităţi", „studii de caz", „dezbateri", „cercetări", „argumentaţii", „proiecte", „sarcini de îndeplinit", să se lucreze „în echipă", să se folosească „diverse metode", să se facă apel la „scheme", „simboluri", „diagrame". În continuare, se situează valori precum *Claritatea predării* (28), *Caracterul „dinamic", „atractiv"* (16), *Aspectul „modern", „ludic"*, care include folosirea mijloacelor „video" (16), *„Dezvoltarea creativităţii", a gândirii, a „spiritului de cercetare"* (7), *Feedback-ul* (6). Precizăm că o singură persoană a pledat în favoarea păstrării şi a metodelor tradiţionale în procesul de predare.

O a doua mare categorie de valori (33) indicate de respondenţi vizează *Conţinutul* cursului (seminarului, cursului practic) ideal. Aceştia îşi doresc ca informaţiile transmise să fie „utile", „pragmatice", „interesante", „captivante", „noi"; sunt menţionate ca valori dezirabile „bogăţia informaţiilor", „interdisciplinaritatea". Anumite comentarii arată că „nu contează cantitatea informaţiilor atât de mult cât o face calitatea lor şi a omului care le transmite" şi că „Mai mult nu înseamnă în mod obligatoriu mai bine".

Coroborând părerile numeroase ale celor care consideră că informaţia trebuie să fie transmisă de profesor într-un mod „clar", „concis", „bine organizat", „sistematizat", „bine explicat", „cât mai pe înţelesul studenţilor" cu cele câteva comentarii privind raportul cantitate *vs.* calitate, a doua valoare fiind preferată („Informaţiile nu trebuie să fie foarte multe, ci trebuie să fie folositoare şi exprimate într-un mod cât mai accesibil"), tragem concluzia că opinia exprimată de Michel de Montaigne acum câteva secole este cât se poate de actuală: „Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine"[22].

A treia categorie care a rezultat din răspunsurile lor este *Profesorul*. Având în vedere felul în care era formulată întrebarea, răspunsurile ar fi trebuit să vizeze numai orele, dar, în mod logic, percepţia pozitivă asupra unui curs (seminar, curs practic) depinde foarte mult (şi) de calităţile celui de la catedră, prin urmare respondenţii au făcut sugestii şi în privinţa acestuia. Reproducem în continuare unele valori indicate de studenţi, care ajută la creionarea portretului profesorului ideal. Acesta ar

---

[22] (http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Michel_Eyquem_de_Montaigne/126738).

trebui: să fie „înţelegător şi răbdător cu studenţii", „omenos", „să fie pasionat, să iubească ceea ce predă", „obiectiv", să ştie cum să „motiveze", „să se impună când e cazul", dar să fie „nu prea autoritar". Unul dintre respondenţi afirmă că ar trebui ca „Profesorul să fie implicat nu numai în relatarea unor informaţii, dar şi în cunoaşterea studenţilor cu care lucrează", iar altcineva spune: „Noi am dori să vedem în profesor un prieten, cineva care să ne înţeleagă şi să ne ajute să ne perfecţionăm". Considerăm că un foarte bun exemplu de profesor ideal este cel care, în terminologia şi viziunea lui Underhill, se numeşte „Facilitator"; acesta reuneşte trei calităţi: are cunoştinţe, are metodă şi se pricepe să instaureze în clasă o atmosferă propice învăţării[23].

O altă categorie de valori (în strânsă legătură cu precedenta) se referă la *Atmosfera* din sală şi la *Relaţia profesor-studenţi*: studenţii îşi doresc un „climat armonios, care să nu excludă rigoarea, dar nici să nu cultive sancţiunea sau ironia profesorului ca reacţie la eventualele greşeli", idealul fiind o „relaţie de prietenie şi respect reciproc", în care „să fie încurajată toată lumea să-şi exprime părerile fără teama de a fi certat dacă greşeşte" şi „să fie acceptate şi părerile studenţilor". Credem că impactul relaţiei pozitive dintre cadrul didactic şi elevi asupra învăţării unei limbi străine (L2), menţionat de unii cercetători, poate fi extrapolat şi cu privire la alte discipline: „[...] Clark et Trafford (1995) soulignent que professeurs et élèves sont d'accord pour estimer que la relation élève-professeur est la variable qui exerce la plus grande influence dans les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage d'une L2"[24]. Din ce am constatat de-a lungul anilor, putem afirma că importanţa acestei relaţii este atât de mare încât ea poate dicta, în unele cazuri, alegerea îndrumătorului lucrării de licenţă (disertaţiei), chiar dacă materia în cauză este dificilă şi/sau studentul a obţinut la examen o notă modestă.

Într-o clasă mixtă, vom grupa diverse sugestii privind *Condiţiile concrete* în care să se desfăşoare predarea / învăţarea: cursurile să dureze mai puţin (1½h), să aibă loc dimineaţa, să nu fie mulţi studenţi în sală, să se facă pauză, considerată – pe drept cuvânt – importantă, „Cursurile târzii (16h-20h) să fie mai lejere", iar studenţii să aibă „suport de curs". Procesul educaţional să fie lipsit de constrângeri, adică „să nu fie obligatorie prezenţa" şi să nu existe „obligaţii", persoana în cauză referindu-se, probabil, la teme şi sarcini similare. Evaluarea să se facă

---

[23] Adrian Underhill (1999), *apud* Jane Arnold, *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?*, în *Ela (Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie)*, n° 144, 2006, pp. 409-410.

[24] David Lasagabaster, *Les attitudes linguistiques: un état des lieux*, in *Ela (Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie)*, n° 144, 2006, p. 395.

„fără note şi calificative". Desigur că ultima sugestie este imposibil de pus în practică, având în vedere că notele contează la stabilirea multor ierarhii (situaţie şcolară, burse, mobilităţi, tabere, cazare etc.).

Putem încheia analiza cu o opinie realistă şi matură: „Nu cred că există un curs, seminar sau orice altă activitate instructivă ideale, dar gradul lor de eficienţă poate fi îmbunătăţit treptat, atât prin teorie cât şi prin practică".

La final, putem degaja două concluzii care privesc raportarea tinerilor la valorile vieţii, respectiv la cele din procesul educaţional. Din analiza chestionarelor date spre completare, rezultă că respondenţii apreciază în număr foarte mare (peste trei sferturi) valori precum familia, sănătatea, moralitatea, prietenia, credinţa în Dumnezeu şi resping, în mare măsură, multe dintre „idealurile" promovate de mass-media şi de societatea actuală, de exemplu „superficialitatea", banii văzuţi ca „scop în viaţă", „manipularea", „incultura", „imoralitatea" etc. Cu privire la valorile din sfera educaţională, putem spune că generaţia actuală de studenţi apreciază în mod deosebit cursurile care transmit informaţii utile, care îi formează practic, care sunt predate în mod interactiv, cu explicaţii clare, de către profesori care sunt şi foarte bine pregătiţi pe plan profesional, dar ştiu să fie şi înţelegători, lucru care motivează în mare măsură şi favorizează învăţarea de plăcere.

Bibliografie

Arnold, Jane (2006) – *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?*, în *Ela (Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie)*, n° 144, 2006, pp. 407-425.

Cuq, Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R., 2003.

DEX: *Dicţionarul explicativ al limbii române*, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan", Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, ed. a II-a, 1998.

Encyclopédie Larousse en ligne: http://www.larousse.fr/encyclopedie

Lasagabaster, David, „Les attitudes linguistiques: un état des lieux", in *Ela* (Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie), n° 144, 2006, pp. 393-406.

OED (Oxford English Dictionary) :
http://www.oed.com/view/Entry/221253?rskey=RElpZJ&result=1&isAdvanced=false#eid

TLFi *(Le Trésor de la Langue Française informatisé)*: http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

Velimirovici, Sf. Nicolae, *Dicţionarul vieţii veşnice*, Galaţi, Editura Egumeniţa, 2014.

VALORILE ŞI CULTURA MEMORIEI SAU DESPRE MEMORIA CULTURALĂ

Andreea Mironescu

Abstract

The academic study of collective or cultural memory is rather recent in Europe and the USA: starting with the 1980s it becomes an interdisciplinary field, which captivated several scholars, such as historians, sociologists, philosophers of cultures, and literary researchers. However, the question of memory's place in culture and society is far from new. Jan and Aleida Assmann's compelling books, recently translated in English (see Jan Assmann's Cultural Memory and Ancient Civilizations *and Aleida Assmann's* Cultural Memory and Western Civilization*) prove that remembrance is one of the oldest cultural values, starting with the ancient forms of the cult of the dead. But memory is also a contemporary value, which implies various modes of storing and recollection through various media, such as texts, architecture, or the arts. This article explores the main theories of cultural memory, emphasizing the role of literature in this many-sided process.*

Ca disciplină academică, memoria culturală nu are o tradiţie mai veche de câteva decenii în Europa. În anii douăzeci ai secolului trecut, Maurice Halbwachs publică cercetările sale în domeniul psihosociologiei, dintre care cea mai importantă, *La mémoire collective* (1950), apare postum şi este redescoperită în anii optzeci, pe fondul interesului crescând pentru problematica memoriei în Europa postbelică. În aceeaşi perioadă – deceniul al treilea – Aby Warburg, istoric şi teoretician al artei, elaborează sub forma unei expoziţii atlasul iconic *Mnemosyne* (1924-29), urmărind recurenţa unor motive artistice antice şi renascentiste până în perioada modernă, în imagini de factură foarte diversă. Încercând să explice emoţia (*pathos*-ul) pe care aceste motive continuă să o stârnească publicului, Warburg defineşte acest fenomen în termenii unei „memorii sociale" a imaginilor[1]. În anii şaizeci,

[1] *Cf.* Astrid Erll, *Memory in Culture*, translated by Sara B. Young, New York, Palgrave Macmillan, 2011, cap. *Aby Warburg:* Mnemosyne – *Pathos Formulas and a European Memory of Images*, pp. 19-23.

cercetătoarea Frances Yates publică *The Art of Memory* (1966), una dintre lucrările fundamentale în domeniul mnemotehnicii culturale. În deceniile opt-nouă, Pierre Nora coordonează ambiţiosul proiect *Les Lieux de mémoire* (1984-1992). În aceeaşi perioadă, Jan şi Aleida Assmann fundamentează ideea unei memorii culturale la intersecţia mai multor discipline, printre care filozofia culturii, religie, literatură comparată şi istorie. Lista scurtă a lucrărilor fundamentale din câmpul memoriei culturale poate fi închisă cu opera lui Paul Ricoeur de fenomenologie a memoriei: *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (2000)[2].

Chestiunea memoriei în cultură nu este însă una de dată recentă. O demonstrează, în moduri diferite, dar complementare, lucrările publicate în anii nouăzeci de doi dintre cei mai proeminenţi cercetători ai memoriei culturale: Jan şi Aleida Assmann. Ceea ce trebuia să fie un proiect al unei cărţi comune s-a materializat în două opere distincte: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* [*Memoria culturală. Scriere, amintire şi identitate politică în marile culturi antice*], publicată în 1992 de Jan Assmann, şi *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses* [*Spaţii ale amintirii. Forme şi transfigurări ale memoriei culturale*], publicată în 1999 de Aleida Assmann[3]. În urmă cu câţiva ani, cele două lucrări au apărut, în limba engleză, ca părţi ale aceluiaşi proiect, aşa cum au fost gândite iniţial[4].

Actualitatea celei mai cunoscute cărţi a lui Jan Assmann, ca şi relevanţa ei pentru istoriografie, filozofia culturii, teoria mediilor, studiile postcolonialiste şi studiile literare, conduse astăzi de pe poziţii ideologice şi teoretice dintre cele mai diverse, stă tocmai în caracterul de pionierat al cercetării. Elaborată la finalul deceniului nouă al secolului trecut, într-o Europă încă divizată între Vest şi Est, *Memoria culturală* poate fi caracterizată ca un proiect încă deschis, care pleacă, în ciuda formaţiei de egiptolog a lui Assmann, de la problemele cu care se confruntă lumea contemporană. De-a lungul secolelor, amintirea şi uitarea revin în culturile lumii în ipostaze mereu provocatoare (aşa cum arată convingătoarea analiză culturală a metaforelor textuale ale memoriei,

---

[2] Dincolo de referinţele canonice, materialul publicat pe această temă este inepuizabil. O bibliografie pluridisciplinară şi adusă la zi poate fi consultată în Astrid Erll, *op. cit.*

[3] La data redactării acestui text, o traducere în limba română a lucrării Aleidei Assmann nu este încă disponibilă.

[4] Jan Assmann, *Cultural Memory and Early Civilization. Writing, Remembrance and Political Imagination,*Cambridge, Cambridge University Press, 2011, şi Aleida Assmann *Cultural Memory and Western Civilization. Functions, Media, Archives*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.

istoriei şi uitării întreprinsă de Aleida Assmann în *Erinnerungsräume*), însă, în ultimele decenii ale secolului al XX-lea, problema memoriei capătă un caracter de urgenţă istorică. De altfel, această stare de fapt, indusă de conlucrarea unor factori diferiţi, reprezintă unul dintre punctele de plecare ale meditaţiei teoretice asupra memoriei.

Mai întâi, este vorba despre o evidenţă – supravieţuitorii Holocaustului, „generaţia care poate depune mărturie despre cele mai grave crime şi catastrofe din analele istoriei umanităţii" (J. Assmann 2013: 11), se apropie de dispariţie, anunţând schimbarea cadrului de rememorare: amintirea vie, biografică, a Holocaustului este înlocuită, treptat, de o memorie mediată, a posterităţii. În Germania, cultura amintirii ia naştere ca o datorie faţă de trecut (*Vergangenheitsbewältigung*), însă memoria culturală se diferenţiază de aceasta: ea nu se ocupă decât incidental de formele amintirii datorate şi de etica memoriei[5]. În al doilea rând, progresul rapid şi folosirea pe scară largă a mediilor electronice de stocare determină ceea ce Jan Assmann numeşte o „nouă paradigmă a amintirii", în strânsă legătură cu dezvoltarea memoriei artificiale[6]. Nu în ultimul rând, această revoluţie a mediilor instaurează o situaţie de „post-cultură", din perspectiva căreia „vechea Europă" este pe cale să devină „un obiect al amintirii şi al prelucrării prin comentarii" (J. Assmann 2013: 11). Fără a neglija aceşti trei factori, trebuie să precizăm că, începând cu 1989, „vechea Europă" şi (auto)reprezentările ei sunt zdruncinate de mişcările politice care au condus la căderea comunismului în statele din centrul şi estul continentului, inclusiv în Germania de Est. Ruptura (şi cele câteva restauraţii) rezultate în urma disoluţiei „lumii noi", cum se auto-intitula orânduirea socialistă, au generat o situaţie de

---

[5] O referinţă disponibilă în limba română pe această temă este Geoffrey Hartman, Aleida Assmann, *Viitorul amintirii şi Holocaustul*, traducere de Francisca Solomon, Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza" Iaşi, 2014.

[6] Posibilitatea de a stoca digital obiectele culturale şi, mai ales, posibilitatea restituirii unui număr din ce în ce mai mare de artefacte culturale din patrimoniul mondial ne poate trimite cu gândul la o situaţie similară celei de la începutul secolului XX, catalogată de Georg Simmel ca „tragedie a culturii". În cunoscutul său eseu din 1902, *Sensul şi tragedia culturii*, Simmel semnala inflaţia de obiecte ale culturii în spaţiul cotidian, prin dezvoltarea presei, a pieţei de carte, a muzeelor şi a expoziţiilor universale. Această masificare a culturii îl aduce pe omul modern într-o situaţie aproape tragică, provocată de tensiunea între „starea de excitare continuă" şi „imposibilitatea internalizării" acestei mase aproape incomensurabile de produse culturale. Vezi Georg Simmel *Cultura filozofică: despre aventură, sexe şi criza modernului*, traducere de Nicolae Stoian şi Magdalena Popescu-Marin, Bucureşti, Editura Humanitas, 1998, pp. 233-236.

confruntare cu trecutul şi cu memoria traumatică a acestuia – situaţie care, în multe dintre statele din Estul Europei, persistă până astăzi.

În spaţiul românesc, *Memoria culturală* (2013) este a doua carte tradusă din opera lui Jan Assmann, după *Monoteismul şi limbajul violenţei* (2012)[7], care a trecut aproape neobservată în mediile exterioare filozofiei culturii. În eseul-postfaţă care însoţeşte această primă traducere, Ovidiu Ţichindeleanu consideră absenţa lui Assmann din spaţiul postcomunist autohton ca pe un simptom, argumentând că, mai mult decât lipsa interesului pentru „lucrul cu concepte, critica formelor puterii ori avansarea justiţiei sociale", „accidentul aparent insignifiant al ignorării conceptului de «memorie culturală»" dovedeşte, de fapt, „lipsa paradigmatică a oricărui concept epistemic pozitiv al memoriei ori experienţei istorice a propriului trecut recent"[8]. Dincolo de încercarea lipsită de fundament de a apropia teoria lui Jan Assmann de o ideologie a stângii, Ţichindeleanu avansează câteva sugestii demne de luat în seamă într-o dezbatere conceptuală a configuraţiilor memoriei culturale în postcomunismul românesc. Nu aş vedea, totuşi, ignorarea ideilor lui Jan Assmann în România ca pe un „simptom": în Polonia, o ţară mult mai apropiată de tradiţia germană şi cu o cultură a amintirii deja solidă, *Das kulturelle Gedächtnis* a fost tradusă în 2008 şi nu a intrat imediat în dezbatere publică sau în bibliografia de specialitate[9]. Este vorba, cu certitudine, de o carenţă a teoriei în studierea trecutului recent şi a reprezentărilor lui colective, căci *Memoria culturală* nu este singura lucrare fundamentală în domeniu care să lipsească din bibliografia românească. Pe de altă parte, ar fi lipsit de obiectivitate să nu remarcăm că, în ultimii ani, dinamica memoriei în spaţiul românesc de după căderea comunismului începe să fie studiată, e drept că incidental, din perspectiva modelului propus de Jan şi Aleida Assmann.

Care este cea mai potrivită definiţie a *memoriei culturale*? În ce moduri funcţionează această suprastructură, din culturile antice şi până în societăţile mediatice ale zilelor noastre? Cum îşi amintesc

---

[7] Jan Assmann, *Monoteismul şi limbajul violenţei*, traducere de Maria-Magdalena Anghelescu, prefaţă de Hubert Christian Ehalt, postfaţă de Ovidiu Ţichindeleanu, Cluj Napoca, 2012.

[8] Vezi Ovidiu Ţichindeleanu, „Pornind de la Jan Assmann: democratizarea memoriei culturale şi revizuirea teoriei modernităţii", postfaţă la Jan Assmann, *Monoteismul şi limbajul violenţei, ed. cit.*, p. 55.

[9] *Cf.* Izabella Main, *The Memory of Communism in Poland*, în Maria Todorova, Augusta Dimou and Stefan Troebst (eds.), *Remembering Communism. Private and Public Recollections of Lived Experience in Southeast Europe*, Budapest-New York, CEU Press, 2014, pp. 97-118.

colectivităţile şi cum îşi proiectează ele imaginea despre sine, în acest proces de actualizare a trecutului?

Trebuie spus, încă de la început, că, dincolo de calitatea sa de termen-umbrelă pentru mai multe direcţii de studiu parţial înrudite, *memoria culturală* reprezintă o metaforă operativă pentru – recurgând la definiţia sintetică propusă de cercetătoarea germană Astrid Erll – „modul complex în care societăţile îşi amintesc trecutul lor prin intermediul unei varietăţi a mediilor" (Erll 2008b: 389). Cristalizarea acestor moduri şi figuri ale amintirii colective în culturile antice (Egiptul, Israelul, Grecia) reprezintă materia studiului din 1992 a lui Jan Assmann, iar mediile şi funcţiile lor în cadrul memoriei culturale („arhivarea", transmiterea, reflecţia critică) fac obiectul investigaţiei Aleidei Assmann din *Erinnerungsräume*. Diferenţiindu-se de noţiuni ca *tradiţie*, *conştiinţă istorică*, *inconştient colectiv* sau *memorie colectivă*, încetăţenite în studiile de filozofie a culturii, *memoria culturală* este un concept operativ util pentru a descrie „una dintre dimensiunile exterioare ale memoriei umane", o „memorie socială" care „transcende mai mult sau mai puţin orizontul sensului moştenit şi comunicat în fiecare epocă şi depăşeşte domeniul comunicării, la fel cum memoria individuală depăşeşte domeniul conştiinţei. Memoria culturală alimentează tradiţia şi comunicarea, dar nu se epuizează în aceasta. Numai astfel se explică întreruperile, conflictele, inovaţiile, restaurările, revoluţiile. Sunt intervenţii de dincolo de sensul actualizat într-un anumit moment, recursul la lucruri uitate, reactualizarea unor tradiţii, revenirea unor lucruri refulate [...]" (J. Assmann 2013: 23).

Aşa cum reiese din rândurile de mai sus, memoria culturală este un concept de relaţie, definit în raport cu mai multe instanţe: memoria individuală, memoria grupului, comunicarea socială şi tradiţia. Spre deosebire de structura stabilă, conservatoare a tradiţiei, memoria culturală ne apare ca un proces dinamic, în cadrul căruia actualizarea, uitarea şi întoarcerea refulatului interacţionează în moduri neaşteptate. În continuare, vom urmări configuraţiile conceptului propus de Jan şi Aleida Assmann, pornind de la acest sistem de relaţii.

Orice discuţie despre posibilitatea unei memorii colective (înţeleasă fie ca un construct teoretic, fie ca un fenomen social) are ca punct de plecare memoria individuală. Elev al lui Henri Bergson – care publică *Eseu despre datele conştiinţei* în 1889 şi *Materie şi memorie* în 1896 – şi a lui Durkheim, Maurice Halbwachs a fost unul dintre primii teoreticieni care au atras atenţia asupra influenţei pe care „cadrele sociale" o exercită asupra proceselor memoriei individuale. Principalele sale opere, *Cadrele sociale ale memoriei* (1925) şi *Memoria colectivă*

(1950, apărută postum)[10], nu se îndepărtează de problema funcţionării memoriei ca proces cognitiv, ci o abordează cu instrumentele psihosociologiei empirice. Pentru Halbwachs, formarea amintirilor individuale, ca şi actualizarea lor, are loc în contexte sociale. De-a lungul vieţii sale, individul aparţine, simultan sau succesiv, mai multor grupuri, de la familie, vecinii de cartier şi colegii de şcoală, până la asociaţii sau partide politice. Familia este ea însăşi un grup eterogen, în care trei sau chiar patru generaţii diferite interacţionează: amintirile lor îşi lasă amprenta în conştiinţa celui mai tânăr membru al familiei. La polul opus, cel mai larg grup care influenţează memoria şi identitatea individuală este naţiunea. Ceea ce considerăm a fi memorie personală, susţine Halbwachs, nu se rezumă la amintirile provenite din experienţa directă: aceasta înglobează şi amintirile celorlalţi, dar şi mărturii despre realitatea înconjurătoare şi trecutul îndepărtat, care sunt achiziţionate în procesul instruirii. Individul participă, astfel, la două feluri de memorie: cea *biografică*, care are o dimensiune internă, şi mai multe memorii exterioare, care aparţin grupurilor cu care acesta interacţionează într-un moment sau altul al existenţei sale. Memoria fiecărui grup este o *memorie colectivă*, împărtăşită, care asigură identitatea şi continuitatea colectivului. Odată ce grupurile încetează să mai funcţioneze ca structuri sociale active, asistăm la disoluţia memoriilor colective în fluxul impersonal al istoriei[11].

Printre ideile pe care Jan Assmann le împrumută de la Maurice Halbwachs se numără şi aceea a participării individului la mai multe tipuri de „memorie"[12]. Însă, dacă sociologul din anii douăzeci ai secolului trecut atribuia o bază psihosociologică memoriei grupului, Assmann

---

[10] Maurice Halbwachs, *Memoria colectivă*, ediţie critică de Gérard Namer şi Marrie Jaisson, traducere de Irinel Antoniu, Iaşi, Institutul European, 2007.

[11] Maurice Halbwachs prezintă opoziţia dintre memoria colectivă şi istorie în termenii neopozitivismului, dominant la începutul secolului XX. La Pierre Nora, polaritatea dintre memorie şi istorie apare ca o caracteristică a societăţilor contemporane, a căror memorie deritualizată, închisă în arhive este, deja, istorie. Pentru o abordare diacronică a acestei relaţii vezi Paul Ricoeur, *Memoria, istoria, uitarea*, Timişoara, Amarcord, 2001, în special părţile a doua şi a treia.

[12] Într-un articol care îşi propune depăşirea antinomiei dintre memoria individuală şi cea colectivă, Aleida Assmann distinge patru tipuri de memorie la care individul participă simultan: individuală (biografică), socială (generaţională), politică (naţională) şi memoria culturală. Vezi A. Assmann (2006), *Memory, Individual and Collective* (2006), în Robert E. Goodin, Charles Tilly (eds.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, New York: Oxford University Press, pp. 2010-224.

sugerează că *amintirea colectivă* nu poate exista decât ca amintire construită: ea este apanajul memoriei culturale.

Pentru istoricul şi filozoful german, una dintre cele mai importante dimensiuni ale memoriei colective este comunicarea socială: în viziunea sa, „memoria trăieşte şi se menţine cât timp există comunicare"; „ea este congeneră exclusiv cu punctul de vedere al unui grup real, viu" (J. Assmann 2013: 37). Assmann descrie acest tip de comunicare cotidiană pornind de la societăţile arhaice. Memoria acestor comunităţi are un caracter „comunicativ", oral, şi cuprinde amintirile referitoare la trecutul recent, formate în urma experienţei directe sau „din auzite", împărtăşite prin interacţiunea în cadrul grupului. Orizontul ei temporal este limitat la 80-100 de ani, durata stabilită prin convenţie istorică a memoriei generaţionale. Dincolo de această limită, regimul amintirii şi al raportării la trecut se modifică radical: între istoria recentă, împărtăşită de membrii grupului, şi cea a originilor există un gol de informaţie, un „interval flotant", nedeterminat (*a floating gap*, în termenii antropologului Jan Vansina), o zonă aproape albă a memoriei istorice. Această zonă, caracterizată de o precaritate documentară, nu este tipică numai pentru culturile arhaice. Jan Assmann invocă structura amintirilor culese cu instrumentele istoriei orale în societăţile contemporane: şi, aici, orizontul memoriei generaţionale, care cuprinde amintirile biografice, este separat printr-o zonă albă de memoria istorică, bazată pe datele oferite de manualele şcolare. Pornind de la această bipolaritate a memoriei, Assmann dintinge între două tipuri de amintire: cea *biografică*, al cărei orizont temporal este memoria comunicativă, şi cea *fondatoare*, al cărei orizont este memoria culturală[13].

În civilizaţiile antice, amintirile fondatoare – miturile cosmogonice şi naraţiunile despre originile grupului – sunt privilegiul unui număr restrâns de indivizi, al iniţiaţilor: printre aceştia se pot număra marii preoţi, şamanii sau barzii. Formele primare de participare colectivă la memoria culturală, ritul şi sărbătoarea, apar în cadrul acestor culturi orale, iar inventarea scrierii, a tiparului şi avântul mediilor digitale vor influenţa radical dinamica şi modul de producere al memoriei colective. În societăţile moderne, aceasta este mult mai stratificată, integrând o

[13] În concepţia lui Assmann, între memoria comunicativă şi cea culturală se instituie polarităţi la mai multe nivele: conţinutul (experienţe istorice în cadrul biografiei individuale *vs.* poveşti mitice despre origine), forme (comunicare cotidiană *vs.* comunicaţie ceremonială, sărbătoare), medii (amintiri individuale sau însuşite în cadrul grupului *vs.* codificare simbolică în cuvinte, imagini, dans), structura temporală (80-100 de ani *vs.* trecutul absolut, mitic), purtători (martori *vs.* purtători ai tradiţiei specializaţi). *Cf.* Jan Assmann (2013), *op. cit.*, pp. 55-56.

dimensiune politică şi instituţională (arhive, biblioteci, aşezăminte religioase, instituţii de învăţământ), o dimensiune socială (medii şi tehnologii ale comunicării de masă, comemorări publice) şi una autoreflexivă (arta şi literatura). Aici şi formele participării individuale la producerea memoriei culturale sunt mai numeroase şi mai complexe. Acestea includ achiziţia cognitivă a informaţiilor despre trecut, identificarea imaginativă cu peronaje şi persoane istorice prin intermediul literaturii şi al filmului, participarea la serbări publice, comemorări sau demonstraţii (*cf.* A. Assmann 2006: 216).

Sintetizând cele expuse până acum, memoria culturală este, înainte de toate, una colectivă: nu este vorba doar de o memorie condiţionată social, aşa cum caracterizează Halbwachs chiar memoria individuală, ci de un cadru de referinţă comun unei societăţi, de o „memorie voluntară" sensibil diferită de „inconştientul colectiv" teoretizat de Jung, pe care Assmann îl apropie de „memoria involuntară". Aşa cum subliniază Aleida Assmann, citându-i pe Yuri Lotman şi Boris Uspenski, cultura este „memoria non-ereditară a unui colectiv" – ceea ce înseamnă că această memorie trebuie „creată, consolidată, comunicată, continuată, reconstruită şi apropriată" (A. Assmann 2013: 10) la nivelul colectivului. Amintirile semnificative ale unei societăţi, observă Jan şi Aleida Assmann, nu sunt niciodată spontane şi nici predeterminate: trecutul, ca şi identitatea colectivă, este un construct care are la bază, simplificator vorbind, două operaţii complementare: amintirea (ducerea-mai-departe) şi uitarea. Cea mai veche formă a amintirii culturale este pomenirea morţilor din culturile antice. În acest caz, caracterul „construit" al amintirii se observă în mod evident: cultul celor dispăruţi este un gest conştient, un efort de voinţă din partea grupului. În acelaşi timp, comemorarea morţilor, ca şi genealogiile, au şi o funcţie politică – aceea de a statua şi de a legitima o comunitate: „Amintindu-şi de cei morţi, o comunitate îşi confirmă identitatea. Datoria faţă de anumite nume conţine întotdeauna mărturisirea unei identităţi social-politice" (J. Assmann 2011: 63). Cultul morţilor cunoaşte metamorfoze complicate de-a lungul istoriei, pe parcursul căreia templele se transformă în panteonuri şi, mai apoi, în monumente urbane dedicate învingătorilor, pentru a se întoarce, odată cu memorialele Holocaustului, la funcţia lor originară (*cf.* A. Assmann 2013: 38-39).

Aşa cum am văzut, ficţiunile colective ale continuităţii se realizează prin intermediul practicilor şi al figurilor amintirii, care au ca model originar pomenirea morţilor; în acelaşi timp, ne atenţionează Jan Assmann, continuitatea este generată *de facto* în procesul practicii culturale. Continuitatea este, de asemenea, problema capitală a memoriei culturale, ale cărei conţinuturi trebuie transmise de-a lungul generaţiilor

succesive, adesea în condiţii istorice nefavorabile. Repetiţia şi rememorarea trecutului prin ritualuri asigură continuitatea, fiindcă invocă direct naraţiunile fondatoare ale colectivităţii: prin funcţia lor performativă, ritualurile sunt o formă de circulaţie şi de actualizare a sensului. Ce se întâmplă însă în culturile literare, când ritualurile sunt înlocuite, treptat, de texte, care exclud participarea colectivă la procesul de actualizare a sensului? Jan Assmann nu ezită să caracterizeze textul drept „o formă mai riscantă" de transmitere a conţinutului fondator în cadrul unui grup, din moment ce textul trebuie întotdeauna performat de un hermeneut: „Sensul este viu atât timp cât circulă. Ritualurile sunt o formă de circulaţie, pe când textele nu sunt aceasta *per se*, ci doar în măsura în care circulă. De îndată ce iese din circulaţie, textul se transformă dintr-un recipient într-un mormânt al sensului, pe care de acum numai interpretul îl poate aduce la viaţă [...]" (J. Assmann 2013: 91).

În acelaşi timp, nu trebuie să uităm că schimbarea regimului de perpetuare a coerenţei culturale, prin inventarea şi dezvoltarea scrierii, a mijloacelor de multiplicare a textelor şi, recent, a posibilităţilor de stocare digitală, are caracterul unei revoluţii. Ca depozitar al sensului, dar şi ca vehicul de circulaţie al acestuia peste secole (cu condiţia actualizării lui de către un interpret), textul are ca principală funcţie ceea ce Jan Assmann numeşte „externalizare medială". Poate că naşterea *memoriei culturale* din discuţiile unui grup de studiu interdisciplinar de la Wissenschaftskolleg zu Berlin – cercul de *Arheologie şi comunicare literară* – nu este întâmplătoare. Puţini par să îşi mai amintească astăzi că această idee a apărut, aşa cum mărturiseşte Jan Assmann, din dorinţa unor cercetători umanişti de a găsi o abordare, pe care am numi-o astăzi trans-disciplinară, pentru textul literar, o ieşire în timp şi spaţiu din analiza abstractă a acestuia. Plecând de la o definire a textului scris ca pe o „comunicare reluată în cadrul unei situaţii extinse" (Konrad Erlich), Jan şi Aleida Assmann au avut intuiţia „dilatării" situaţiei comunicative, odată cu posibilitatea unei stocări intermediare a mesajului, care să permită actualizări ulterioare (*cf.* Jan Assmann 2013: 22). Odată cu inventarea scrierii, comunicarea interpersonală – esenţială în cadrul culturilor orale, bazate pe memorizare şi transmitere a conţinutului cultural în interiorul unui grup privilegiat – se îmbogăţeşte cu un domeniu exterior, o „memorie externalizată", care îi stochează conţinuturile, permiţând actualizări ulterioare. Ar fi însă eronat să considerăm că memoria culturală apare odată cu sistemele de notaţie asociate scrisului[14], chiar

[14] Assmann face aceste idei clare în Jan Assmann, *Collective Memory and Cultural Identity*, în *New German Critique*, no. 65 (Spring - Summer), 1995, pp. 125-133.

dacă actul scrierii rămâne, din Antichitate şi până astăzi, nu doar un mijloc de imortalizare pentru ceea ce trebuie salvat de la uitare, ci şi una dintre cele mai productive metafore ale memoriei.

Aşa cum demonstrează studiile Aleidei şi ale lui Jan Assmann, în centrul conceptului de „memorie culturală" au stat, încă de la început, textele – ritualice, istorice sau artistice. „Textele formative" (Jan Assmann) ale unei culturi: miturile, genealogiile, cărţile de legi – pentru culturile antice – la care putem adăuga epopeile, teatrul cu subiect istoric, marile poeme romantice, romanul de moravuri, metaficţiunile postmoderne – sunt medii ale memoriei culturale, care „permit membrilor grupului accesul la cunoştinţele relevante pentru comunitate", reprezentând „canalele, arterele prin care circulă sensul identificator, infrastructura sistemului identitar" (J. Assmann 2013: 144-145). De-a lungul secolelor, textul scris şi avatarurile sale digitale oferă mereu noi posibilităţi de comunicare a conţinuturilor culturale. Pe texte se sprijină tradiţia şi se legitimează identitatea culturală şi puterea politică, dar şi scoaterea în afara legii, iar distrugerea lor echivalează cu o anulare a trecutului, aşa cum s-a întâmplat de atâtea ori în istoria mondială. Ca parte a culturii materiale, textele reprezintă artefacte ale memoriei culturale, iar, ca parte a patrimoniului simbolic, acestea reflectă critic memoria colectivă, politicile şi configuraţiile ei. Cade, astfel, în sarcina filologilor să descopere, pornind de la conceptul de „memorie culturală", cum poate fi reafirmată puterea literaturii şi relevanţa ei în societăţile mediatice de astăzi.

Bibliografie

Assmann, Aleida, *Memory, Individual and Collective* (2006), în Robert E. Goodin, Charles Tilly (eds.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, New York, Oxford University Press, 2006, pp. 2010-224.

Assmann, Aleida, *Cultural Memory and Western Civilization. Functions, Media, Archives*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.

Assmann, Jan, *Memoria culturală. Scriere, amintire şi identitate politică în marile culturi antice*, traducere de Octavian Nicolae, Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza" Iaşi, 2013.

Assmann, Jan, *Collective Memory and Cultural Identity*, în *New German Critique*, no. 65 (Spring - Summer), 1995, pp. 125-133.

Halbwachs, Maurice, *Memoria colectivă*, ediţie critică de Gérard Namer şi Marrie Jaisson, traducere de Irinel Antoniu, Iaşi, Institutul European, 2007.

Erll, Astrid, *Memory in Culture*, translated by Sara B. Young, New York, Palgrave Macmillan, 2011.

Simmel, Georg, *Cultura filozofică: despre aventură, sexe şi criza modernului*, traducere de Nicolae Stoian şi Magdalena Popescu-Marin, Bucureşti, Editura Humanitas, 1998.

Ţichindeleanu, Ovidiu, *Pornind de la Jan Assmann: democratizarea memoriei culturale şi revizuirea teoriei modernităţii*, postfaţă la Jan Assmann, *Monoteismul şi limbajul violenţei*, Cluj Napoca, Tact, 2012.

[illegible] [illegible] dintre cele mai productive [illegible].

Așa cum demonstrează studiile Aleidei și ale lui Jan Assmann, în centrul conceptului de „memorie culturală" au stat, încă de la început, textele – rituale, istorice sau artistice. „Textele formative" (Jan Assmann) ale unei culturi: cultele, genealogiile, cărțile de legi – pentru culturile antice – la care putem adăuga epopeile, teatrul cu subiect istoric, marile poeme romantice, romanul de mentalități, metaficțiunile postmoderne... – sunt medii ale memoriei culturale, care „permit membrilor grupului accesul la cunoștințele relevante pentru comunitate", reprezentând „canalele, traseele prin care circulă sensul identificator, infrastructura sistemului identitar" (J. Assmann 2015: 144-145). De-a lungul secolelor, textul scris și avatarurile sale digitale oferă mereu noi posibilități de comunicare a conținuturilor culturale. Pe texte se sprijină tradiția și se legitimează identitatea culturală și puterea politică, dar și scoaterea în afara legii, iar distrugerea lor echivalează cu o anulare a trecutului, așa cum s-a întâmplat de atâtea ori în istoria mondială. Ca parte a culturii materiale, textele reprezintă artefacte ale memoriei culturale, iar, ca parte a patrimoniului simbolic, acestea reflectă atât memoria colectivă, politicile și contestațiile ei. Cade, astfel, în sarcina filologilor să descopere, pornind de la conceptul de „memorie culturală", cum poate fi reafirmată puterea literaturii și relevanța ei în societățile mediatice de astăzi.

Bibliografie

Assmann, Aleida, *Memory, Individual and Collective* (2006), în Robert E. Goodin, Charles Tilly (eds.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, New York: Oxford University Press, 2006, pp. 210-224.

Assmann, Aleida, *Cultural Memory and Western Civilization. Functions, Media, Archives*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.

Assmann, Jan, *Memoria culturală. Scriere, amintire și identitate politică în culturile antice*, traducere de Octavian Nicolae, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza" Iași, 2015.

Assmann, Jan, *Collective Memory and Cultural Identity*, în *New German Critique*, no. 65 (Spring - Summer), 1995, pp. 125-133.

Halbwachs, Maurice, *Memoria colectivă*, ediție critică de Gérard Namer și Marie Jaisson, traducere de Irinel Antoniu, Iași, Institutul European, 2007.

Erll, Astrid, *Memory in Culture*, translated by Sara B. Young, New York, Palgrave Macmillan, 2011.

Simmel, Georg, *Cultura filosofică: despre aventură, sexe și criza modernului*, traducere de Nicolae Stoian și Magdalena Popescu-Marin, București, Editura Humanitas, 1998.

COMPETENŢELE DE LECTURĂ ÎN MEDIUL BILINGV

Oana-Larisa Oanea

Abstract

The article deals with the reading competences in the bilingual environment from the perspective of a didactic textual perception dialectics in secondary education. If in the introduction there are presented the standards of the Romanian educational system and the directions in which to go for defining, training and development of this competence (CEFR), to refine his meanings in the bilingual environment, it is approached as active process that requires the existence of recognition, decoding and understanding skills, but also as an act that involves guidance from a specialist/ teacher. Finally, the article presents the expected results of an efficient trained and developed reading competence which can be, afterwards, transferable into the communication competence.

The ability to correctly read and understand texts aims to have a proactive and positive attitude about the act of reading even when this doesn't occur in the mother tongue, situation in which, often, student from bilingual environment is forced to correctly understand what he reads, have the ability to select the useful and essential information from the surplus, to correlate the achieved information aiming to apply what he read in different contexts. Therefore, it is necessarily that the retention and the transfer be solid. However, the information itself becomes useless if students do not know when and how to use it, if they can't correlate what they have learned with their own experiences or if they do not know how to practically apply all the knowledge acquired. Nevertheless, once this competence obstacle is overcome, reading can become an exceptional ambassador.

Motto: „Arta de a citi este şi arta de a gândi." (Emile Faguet)

Activitatea profesorului de limba şi literatura română combină în procesul instructiv-educativ atât factorul raţional, cât şi pe cel afectiv, pe lângă achiziţiile din programa şcolară, manuale şi cărţi, elevul fiind ajutat să-şi formeze comportamente noi, adecvate pentru manifestarea creativităţii, a spontaneităţii, a iniţiativei şi a complexităţii personalităţii sale, pentru a se putea adapta şi pentru a deveni chiar un reper al comunităţii căreia îi aparţine.

Profesorului îi revine sarcina dificilă de a forma la elevi, în primul rând, deprinderea de a citi, pentru că lectura este singura cale de adaptare, oferind posibilitatea de dezvoltare interioară şi spirituală. Astfel, în timpul orelor de literatură, el îndrumă lectura textelor din manualele şi programele date, evaluând rezultatele conform normelor în vigoare. Stimularea lecturii şi dezvoltarea competenţelor de lectură sunt componente ale finalităţilor educaţionale, în general, şi competenţe-cheie în orele de literatură română, în special, fapt pentru care profesorul caută să elaboreze permanent noi strategii didactice pentru atingerea lor.

În acest moment, şcoala românească se află în faţa unei teme fundamentale, complexe şi de durată, pe care va trebui să şi-o facă responsabil. Noua Lege a creat cadrul de aplicare a unor „remedii" eficiente, care vor acţiona în timp şi trainic. Trans-disciplinaritatea, ca ştiinţă a complexităţii, poate „construi" concilierea domeniilor. Rezultatul trebuie să fie înţelegerea de către elevi a conţinuturilor curriculare şi, implicit, construirea unui orizont cognitiv adecvat. Astfel, verbul *a învăţa* îşi va îmbogăţi aria semantică, prin noua contextualizare, dezvoltând conexiuni benefice cu a înţelege pentru a şti, a cunoaşte, a crea adevăratele valori ale educaţiei. Pentru aceasta, este necesară formarea şi dezvoltarea competenţei de lectură, care, în termenii lui Robert Scholes, presupune nu doar lectura propriu-zisă a textului, ci şi interpretarea acestuia în funcţie de codul său, cod care va stabili legătura culturală dintre operă şi cititor, având rol de „instrument ideologic"[1].

1. Competenţa de lectură, parte integrantă a competenţei de comunicare

Programa şcolară în vigoare pentru clasele de liceu prevede, chiar din *Nota de prezentare*, rolul deosebit al disciplinei *Limba şi literatura română* în formarea personalităţii elevilor, în formarea unor deprinderi şi abilităţi necesare pentru a se asigura accesul post-şcolar la învăţare pe tot parcursul vieţii şi integrarea activă într-o societate bazată pe cunoaştere[2]. Aceeaşi programă prezintă, apoi, competenţele de comunicare pe care elevii trebuie să şi le însuşească de-a lungul anilor de şcolarizare, astfel încât să-şi formeze o personalitate autonomă, capabilă de discernământ şi de spirit critic, cu ajutorul căreia să-şi poată argumenta opţiunile personale, cu conştiinţa propriei identităţi culturale.

[1] Robert Scholes, James Phelan, Robert Kellogg, *The Nature of Narrative*, New York, Oxford University Press, 2006, p. 293.

[2] *Programe şcolare ciclul superior al liceului. Limba şi literatura română. Clasa a XI-a*, 2006.

Competenţele generale cuprinse în programele de liceu conţin, invariabil, din clasa a IX-a până în clasa a XII-a, trei aspecte foarte importante: „Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în diferite situaţii de comunicare", „Comprehensiunea şi interpretarea textelor", respectiv „Argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situaţii de comunicare". Pot apărea, însă, unele probleme în modelul comunicativ-funcţional propus, mai ales în cazul vorbitorilor de limbă română ca limbă nematernă, care au dificultăţi în utilizarea corectă şi adecvată a acesteia. Aici, educaţia valorilor îşi poate pierde din semnificaţie, dacă nu este adaptată particularităţilor specifice mediului bilingv, întrucât finalitatea urmărită este valoarea şi valorificarea educaţiei cu scopul de a fi transferabilă din spaţiul şcolar în spaţiul social.

Fie că ne raportăm la bilingvism, în general, ca la o „abilitate de utilizare curentă a două limbi diferite de către aceeaşi persoană"[3], fie că privim din perspectiva componentei personalităţii umane şi ajungem la următoarea accepţie: „bilingvismul reprezintă un proces de activare în discursurile interpersonale a competenţelor lingvistice de comunicare în care se procesează intenţiile Eului prin raportare şi acomodare continuă a acestuia la contextul socio-cultural"[4], în procesul de predare a limbii române ca limbă nematernă este necesar să avem în vedere zonele în care se manifestă bilingvismul, pe de o parte, şi mediul monolingv, unde achiziţiile lingvistice au grade simptomatice diferite în raport cu cele din mediul bilingv, pe de altă parte.

Programele şcolare acordă o atenţie deosebită competenţei de exprimare orală a elevilor, astfel încât, la sfârşitul liceului, aceştia ar trebui să fie capabili: să susţină diferite tipuri de dialog; să transmită mesaje adaptate contextului şi conţinutului de comunicat, în funcţie de interlocutor şi de scopul comunicării; să poată răspunde corect întrebărilor puse de interlocutori; să-şi motiveze ideile prin raţionamente logice şi prin replici convingătoare; să-şi argumenteze opiniile.

Texte precum interviul, CV-ul, scrisoarea (de orice tip), textul publicistic, cronica de film, chiar şi SMS-ul sau e-mailul, dar şi diferite texte ştiinţifice pot fi utilizate cu succes, nu doar pentru a identifica trăsăturile textelor nonliterare, ci ca o ocazie excelentă pentru a exersa capacitatea de comunicare, de exprimare orală sau scrisă, de înţelegere şi de producere de text. Elevii trebuie să-şi formeze deprinderea de a-şi

---

[3] Erika Todor, *Şcoala şi alteritatea lingvistică. Contribuţie la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005, p. 18.

[4] *Ibidem*, p. 21.

exprima opiniile corect şi coerent, de a susţine cu argumente o idee, de a fi cititori şi ascultători avizaţi.

Câştigul major al dezvoltării competenţelor de lectură prin intermediul textelor nonliterare, în acest context, constă în faptul că elevii au satisfacţia aplicabilităţii imediate în viaţa cotidiană a cunoştinţelor dobândite la şcoală. Iar, pentru profesor, este esenţial să formeze persoane adaptate, capabile să se descurce în situaţiile concrete care intervin în perioada de după şcolarizare, cum ar fi necesitatea redactării unei scrisori de intenţie, a unui CV, susţinerea unui interviu, stabilirea şi menţinerea relaţiilor interumane sau cu diferite instituţii etc., toate acestea presupunând funcţionarea abilităţilor de comunicare.

Ar trebui însă ca, înainte de a discuta statutul limbii române ca limbă nematernă, să lămurim noţiunea de competenţă, prin prisma nou abordată. Astfel, aceasta este definită drept totalitatea cunoştinţelor şi a abilităţilor şcolare într-o disciplină dată şi care constituie nivelul de perfecţionare al fiecăruia. *Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi (CECR)*[5] se referă la competenţele generale individuale ale elevilor, care, conform acestuia, se bazează pe: cunoştinţe (*savoirs, knowledge*), deprinderi (*savoir-faire, skills*), competenţa existenţială (*savoir-être; existential competence*) şi pe capacitatea de a învăţa (*savoir-apprendre, ability to learn*).

Competenţa de comunicare presupune cunoaşterea regulilor psihologice, culturale şi sociale care determină utilizarea cuvântului într-un cadru social, precum şi necesitatea achiziţiei altor competenţe, dincolo de cunoaşterea limbii, a cunoştinţelor, a contextului, a culturii etc.[6]. Aceasta se produce la patru niveluri.

Înţelegerea orală (ascultarea) presupune distingerea sunetelor, a accentului, perceperea tonului, înţelegerea şi luarea de notiţe; nu este necesară înţelegerea întregului pentru înţelegerea mesajului.

Înţelegerea scrisă (lectura) implică identificarea sensului literal al mesajului, a perspectivei şi a intenţiei autorului; nu este obligatorie înţelegerea tuturor cuvintelor din text, paratextul putând funcţiona ca punct de sprijin pentru a deduce sensul cuvintelor în raport cu contextul.

Exprimarea orală se referă la emiterea unui mesaj într-o situaţie directă de dialog; nu este obligatorie realizarea unei fraze complete, în măsura în care limba vorbită se realizează din abrevieri şi din cuvinte izolate.

---

[5] *Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi: Învăţare, Predare, Evaluare* (CECR), Strasbourg, Consiliul Europei, 2001.

[6] Claude Springer, *Evaluer les compétences spécifiques à l'enseignement bi/plurilingue*,(http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/34/1/pdf_30476049-springerevalbilingueavril2010.pdf; 12.12.2015).

Exprimarea scrisă presupune producerea personală şi autonomă a unui mesaj scris.

Înainte de a continua în această ordine de idei, trebuie făcută distincţia clară dintre limba română maternă, limba română nematernă, respectiv româna ca limbă străină. *Limba maternă* este limba de socializare, limba dobândită în afara situaţiei formale de învăţământ, prin interacţiunea cu contextul familial şi social. *Limba a doua, nematernă*, este folosită pe plan social, fiind obligatorie şi privilegiată în viaţa publică. Este o limbă de mediere a cunoaşterii care se învaţă, de obicei, într-o regiune în care limba oficială este alta decât limba maternă a vorbitorului (de exemplu, limba română predată minorităţilor maghiare din România). *Limba străină*, predată şi învăţată ca atare, este o limbă de comunicare, folosită în interacţiunea dintre persoane sau dintre persoane şi instituţii. Este, de cele mai multe ori, parte a curriculumului şcolar şi se învaţă într-o ţară sau într-o regiune diferită de cea în care ea reprezintă limba majorităţii (de exemplu, limba engleză în România).

Învăţarea într-un mediu bilingv[7] le oferă elevilor posibilitatea de a-şi diversifica tipurile de discurs, de a-şi îmbogăţi experienţa şi de a-şi consolida competenţa lingvistică. Elevii vor fi puşi, în viaţa reală, în situaţii complexe şi dificile, care îi vor obliga să îşi utilizeze toate resursele, competenţele şi aptitudinile pentru a le rezolva cu succes.

Prin urmare, limba trebuie să devină mai mult decât un cod folosit de profesori şi de elevi, prin intermediul căruia se răspândesc diferite noţiuni de gramatică sau de teorie literară şi trebuie să fie percepută ca având o importanţă esenţială în situaţiile concrete din viaţa cotidiană. Cel mai potrivit mod de realizare a acestui lucru este prin intermediul competenţelor de lectură dezvoltate pe texte literare, dar şi pe cele nonliterare, al căror studiu este prevăzut în programele şcolare şi pe care elevii le apreciază, mai ales dacă sunt texte de actualitate, întâlnite în viaţa de zi cu zi, pentru că sunt imediat aplicabile.

Obiectivul principal al învăţământului în mediul bilingv ar trebui, aşadar, să vizeze dezvoltarea unei personalităţi interculturale, insistându-se asupra necesităţii obişnuirii elevilor să-şi dezvolte abilităţile de scriere şi de lectură în ambele limbi, maternă şi română. Accentul trebuie să cadă pe dezvoltarea competenţelor de comunicare prin intermediul lecturii, pentru a evita transformarea învăţământului

[7] Erika Todor, *Reperele analitice ale bilingvismul instituţional*, (http://www.ispmn.gov.ro/uploads/Todor_E.pdf), p. 20; 12.12.2015.

bilingv într-o simplă suprapunere de discipline, în care se vehiculează aceleaşi noţiuni, traduse doar în limbi diferite[8].

2. Dezvoltarea competenţelor de lectură prin receptarea textelor nonliterare

Un element esenţial în dezvoltarea competenţelor de lectură este reprezentat de suporturile scrise utilizate. Acestea trebuie să corespundă nivelului de pregătire a elevilor, vârstei, intereselor şi preocupărilor lor. În plus, suporturile folosite trebuie să fie autentice sau verosimile, pentru a simula autenticitatea.

Astfel, exemple de texte scrise care pot fiutilizate ca suport pentru exerciţiile de lectură sunt: textele publicitare, invitaţiile, cataloagele, broşurile, scrisorile (de orice tip), articolele din ziare sau din reviste, extrasele de pe internet, interviurile, instrucţiunile de utilizare, meniurile, pliantele turistice etc.

În demersul său, profesorul trebuie să aibă în vedere, în alegerea instrumentelor utilizate, trei aspecte: comunicativ, discursiv şi pedagogic. El trebuie să ştie clar care este funcţia documentului scris utilizat în comunicare şi care sunt elementele esenţiale de sesizat sau când se poate considera că lectura şi-a atins scopul. În funcţie de răspunsurile la aceste întrebări, profesorul va selecta textul cel mai potrivit obiectivelor urmărite (*aspectul comunicativ*). Selectarea mijloacelor se va face în funcţie de caracteristicile discursului. De exemplu, pentru un text narativ, pentru a-l ajuta pe elev să înţeleagă, se poate folosi reformularea sau repetarea. Sunt foarte importante întrebările directe adresate elevilor, însă acestea îşi pierd funcţionalitatea când operaţia se repetă (*aspectul discursiv*). Sarcinile de învăţare trebuie să solicite, în mod egal, fiecare elev. Din păcate, de cele mai multe ori, intervenţiile elevilor sunt doar punctuale şi vizează doar un element al documentului, înţelegerea textului fiind astfel fragmentată (*aspectul pedagogic*).

Etapele demersului didactic:

a) Distribuirea materialului / a textului

Această etapă corespunde perceperii vizuale, reprezentând primul contact al elevilor cu documentul scris. Elevii pot lucra în grupuri mici pentru a-şi putea compara rezultatele. Întrebările adresate sunt cu referire la caracteristicile tipului respectiv de text, la context, ceea ce va permite o mai bună înţelegere globală a acestuia. Se vor stabili, prin

---

[8] Idem, *Predarea-învăţarea limbii române ca ne-maternă. O alternativă a lingvisticii aplicate*, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2009, p. 21.

întrebări dirijate: sursa / provenienţa textului; dispunere grafică; titlul, autorul etc.

b) Lectura în linişte

Elevilor li se oferă un anumit timp în care vor descoperi textul, ajungând, treptat, la înţelegerea sensului. Profesorul le poate pune la dispoziţie o fişă cu întrebări / detalii ce trebuie descoperite. Trebuie verificată nu doar înţelegerea fragmentată a textului, ci şi înţelegerea globală. Elevii vor emite ipoteze, îşi vor pune întrebări, pentru a verifica înţelegerea texului. Tipuri de itemi ce pot fi utilizaţi sunt întrebările cu alegere multiplă, exerciţiile de completare a spaţiilor libere, exerciţiile de clasificare, întrebările cu răspunsuri deschise şi scurte etc.

c) Lectura dirijată a textului este o altă etapă importantă, întrucât vizează înţelegerea detaliilor. Întrebările trebuie să fie adaptate nivelului elevilor. Pentru a răspunde, aceştia trebuie să construiască o frază completă şi să-şi justifice răspunsul.

d) Lectura cu voce tare, făcută de către profesor, reprezintă un exemplu de lectură expresivă pentru elevi. Ulterior, elevii vor realiza lectura cu voce tare, iar profesorul va corecta erorile paraverbale – fonetice, de ritm şi de intonaţie – ale acestora.

De reţinut este faptul că răspunsurile elevilor sunt deosebit de importante, fiind verificate şi confruntate. Ei trebuie să poată argumenta fiecare răspuns oferit. De asemenea, este necesar ca profesorul să dea dovadă de creativitate în alegerea textelor-suport şi a exerciţiilor, fiindcă există pericolul ca elevii să se plictisească repede.

Tipuri de lectură. Există numeroase clasificări ale lecturii, în funcţie de scopul urmărit, de motivele pentru care elevii citesc: pentru a învăţa, pentru a se informa, pentru relaxare etc. Dintre cele mai frecvent folosite tipuri în demersul nostru didactic, cele care funcţionează cel mai bine în receptarea textului scris şi dezvoltarea competenţelor de lectură în cazul cititorilor predominant nenativi, sunt: *lectura intensivă* (are drept obiectiv învăţarea limbii şi se realizează sub îndrumarea profesorului; serveşte la explicarea unor structuri lingvistice mai dificile), *lectura extensivă* (vizează pregătirea elevului pentru a citi direct şi fluent în limba română, fără ajutorul profesorului), *lectura cu voce tare, lectura în gând, lectura rapidă, lectura lentă, lectura explicativă* sau *lecturile paralele.*

Este important ca elevii să demonstreze stăpânirea a cât mai multe tehnici de lectură, ajutaţi de profesor desigur, astfel încât să le poată alterna, în funcţie de sarcinile de învăţare pe care le au. De asemenea, este esenţial ca elevii de liceu, despre care se presupune că au atins deja un nivel avansat de cunoaştere a limbii române, să fie capabili nu doar să ştie să citească, ci, mai ales, să ştie cum să exploreze, să interpreteze textul citit, astfel încât să valorifice la maximum informaţiile pe care

acesta le conţine. În general, elevii cunosc aşa-numitele „tehnici de focalizare a atenţiei", precum sublinierea informaţiilor esenţiale, realizarea unor scheme, identificarea cuvintelor-cheie etc. De multe ori, însă, se constată că elevii nu reuşesc să valorifice în totalitate textul citit, neavând formate deprinderile de a utiliza tehnicile eficiente de lectură. Lectura activă[9] (I. Cerghit) presupune o serie de procese complexe, care depăşesc simpla înţelegere a sensului cuvintelor, a expresiilor şi a enunţurilor. Astfel, este necesar să se realizeze şi o reactualizare a unor reprezentări mintale ca repere constituite deja ca zestre culturală, pe care fiecare elev o are la intrarea în şcoală. După identificarea ideilor principale şi a detaliilor semnificative, ideile trebuie ordonate, permiţându-se trecerea la o etapă superioară, cea a operaţiilor de gândire, de analiză şi de sinteză, de asociere şi de emitere de ipoteze. Se realizează, apoi, reactivarea unor abilităţi de bază, de utilizare a cunoştinţelor dobândite în contexte noi. Activarea unor stări emoţional-motivaţionale şi metacognitive este următorul proces, acesta fiind urmat de asimilarea cunoştinţelor, de interpretare, de evaluare şi de construcţie a unei argumentaţii. Pentru ca lectura să fie eficientă, cititorul-elev trebuie să relaţioneze cu textul, astfel încât să îi înţeleagă conţinutul[10].

3. Dezvoltarea competenţelor de lectură prin receptarea textelor literare

Strategiile didactice de dezvoltare a competenţelor de lectură folosite la clasele cu elevi vorbitori de limba română nematernă diferă de cele utilizate la clasele cu vorbitori nativi, deoarece comprehensiunea textului, în acest caz, se abordează dintr-o altă perspectivă. Dacă în limba română, în situaţia unui elev cu limba română nativă având bune competenţe de lectură, beneficiile se cunosc în spaţiul vocabularului, al creativităţii, al bogăţiei de experienţe, al efectelor la nivel psihologic şi social, la elevul cu limba română nematernă competenţele de lectură atrag altfel de beneficii, observabile la nivel de incluziune socială, reuşită profesională, satisfacţie personală, stimă de sine etc.

Înainte, însă, trebuie amintit faptul că, pentru abordarea lecturii şi alegerea strategiei didactice, esenţială este clasificarea textelor literare prin apartenenţa lor la gen, întrucât fiecărui gen literar îi sunt asociate o serie de concepte specifice.

---

[9] Ion Cerghit, *Metode de învăţământ*, ediţia a IV-a, Iaşi, Editura Polirom, 2006.

[10] Elena Platon (coord.), *Procesul de predare-învăţare a RLNM la ciclul liceal*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2011, pp. 33-35.

Astfel, discursului epic îi sunt asociate concepte ca: *narator, naraţiune, acţiune, timp, spaţiu, ficţiune, personaje* etc. Demersul didactic al studiului unui text epic va urmări să lămurească, pe de o parte, universul ficţional, adică „seria cronologică a evenimentelor ce compun acţiunea textului; spaţiul şi timpul în care se petrece acţiunea şi profilul personajelor care o săvârşesc", iar, pe de altă parte, „evidenţierea modului în care universul ficţional e pus în text: statutul naratorului, ordinea şi ritmul în care sunt prezentate evenimentele, modul în care sunt conturate spaţiul şi timpul, modul în care sunt construite personajele"[11]. O urmărire în paralel a acestora poate asigura atât comprehensiunea, cât şi interpretarea. Dificultăţile comprehensiunii textului epic ţin de efectuarea unor interferenţe necorespunzătoare, mai ales în situaţia în care ele se bazează pe informaţii aflate la mare distanţă. O altă sursă a neînţelegerii o reprezintă personajele, care pot fi desemnate şi prin alţi termeni decât numele lor, prin aşa-numiţii referenţi (pronume, genuri gramaticale, numerale etc.). Aşadar, este foarte important să ajutăm elevii să identifice personajele, să stabilească relaţiile dintre ele, cu atât mai mult cu cât aceste relaţii sunt, uneori, dificil de definit.

Discursul dramatic, trebuie menţionat de la bun început, este cel mai neglijat în practica şcolară. Numărul operelor propuse este mic, vizând evidenţierea caracteristicilor speciilor sale. O abordare care să respecte particularităţile genului trebuie să pornească de la ideea că textul dramatic este scris pentru a fi reprezentat pe scenă. Drept urmare, pentru a avea efect asupra dezvoltării competenţelor în discuţie, lectura textului trebuie urmată de „interpretare productivă", ce vizează aspectele „tehnice" ale transformării textului în spectacol şi a dramatizării acestuia.

Discursul liric constituie, probabil, piatra de încercare a competenţei de receptare a sensului unui text literar, înţelegerea textului liric fiind o dovadă, printre altele, a stăpânirii limbii la toate nivelurile ei. Dificultatea înţelegerii se naşte din faptul că, în acest caz, e mai importantă „modalitatea spunerii", care trece înaintea a ceea ce se spune. Mesajul poetic a fost caracterizat ca „o folosire anormală a elementelor limbii şi a regulilor lor de combinare", „violare constantă a canonului creat", „o deformare organizată a limbajului prin formă". Potrivit lui Solomon Marcus[12], limbajul poetic se caracterizează prin: omonimie (o expresie are o infinitate de sensuri), opacitate (limbajul are o semnificaţie în sine), preponderenţa semnificaţiilor neconceptuale, conotaţie,

[11] Alina Pamfil, *Eseul – o formă a neliniştii*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2000, p. 155.

[12] Solomon Marcus, *Poetica matematică*, Bucureşti, Editura Academiei RSR, 1970.

structuri topologice ale semanticii, nepotrivirea opoziţiei adevărat / fals şi gramatical / negramatical.

Ion Coteanu (*Limbajul poeziei culte*, 1985) subliniază fenomenul de ambiguitate voită a enunţului, căruia i se atribuie, cu bună ştiinţă, o dublă semnificaţie: una vizibilă şi alta sugerată. Limbajul poetic are drept trăsături particulare: concentrarea, asocierea denotaţiilor şi a conotaţiilor ca mod de armonizare a formei expresive cu forma conţinutului, capacitatea de a pune în mişcare orice regulă sintactică a limbii.

O caracteristică a limbajului poetic sesizată de mulţi exegeţi este cea a raportului denotaţie / conotaţie. Denotaţia şi conotaţia, afirmă I. Coteanu, sunt „valori ale sensului bazate fiecare pe alt raport: denotaţia pe raportul dintre semn şi obiect în genere, conotaţia pe raportul dintre semn şi unele însuşiri ale obiectului, înţelese ca atribute ale acestuia"[13]. Conotaţia reprezintă nuanţele suplimentare pe care un mesaj le aduce funcţiei principale a limbii. Ea nu poate exista decât în marginea denotaţiei şi nu poate fi înţeleasă atâta vreme cât denotaţia nu este stăpânită. De aici reiese că, pentru înţelegerea unui text poetic, este absolut necesară cunoaşterea denotaţiei, a sensurilor proprii, spre a putea sesiza existenţa conotaţiei, precum şi cunoaşterea procedeelor prin care se ajunge la ea.

În cazul textului liric, strategiile abordate pentru textele epice şi dramatice sunt nu numai inoperante, ci de-a dreptul dăunătoare. „A povesti" un text liric înseamnă să-i anulezi specificitatea, de aceea demersul didactic trebuie să urmeze cu totul alţi paşi, care să aibă în vedere aspectele formale (strofe, ritm, rimă, structuri sintactice), sensurile posibile şi reliefarea modului în care acestea sunt produse. Parcursul didactic trebuie să pornească de la suprafaţa textului spre semnificaţiile lui. Comprehensiunea urmăreşte reacţia afectivă faţă de text şi cunoaşterea imaginilor / a tablourilor, în ordinea apariţiei lor în text. Interpretarea implică evidenţierea seriilor de echivalente pe care se bazează textul şi conturarea semnificaţiilor acestuia. Tema textului nu ar trebui stabilită decât la finalul demersului interpretativ.

Formarea competenţei de receptare a textului literar presupune crearea a numeroase situaţii în care să fie activate cunoştinţe, capacităţi, abilităţi. Munca din clasă trebuie continuată individual sau în grup, acasă. Problema temelor pentru acasă trebuie regândită şi ea, astfel încât acestea să fie cu adevărat eficiente. Ca profesor trebuie să ai în vedere respectarea anumitor cerinţe pentru ca acestea să dobândească un rol formativ şi informativ.

---

[13] Ion Coteanu, *Limbajul poeziei culte*, Bucureşti, Editura Academiei, 1985, p. 87.

Tema pentru acasă trebuie să fie motivată în faţa elevilor, să ţină cont de cunoştinţele şi aptitudinile dobândite până în acel moment, să fie precedată de activităţi pregătitoare, dacă este necesar; să implice sarcini diverse pentru a se evita monotonia; să constituie o bază pentru activităţile următoare.

Temele care presupun un volum mare de muncă într-un timp scurt determină fie tratarea lor superficială, fie preluarea rezolvărilor din materialele care le stau la îndemână. Din acest motiv, este necesar ca temele curente să vizeze un aspect restrâns al textului, o problemă a lui, şi nu analiza în întregime. În cazul textului epic, tema poate fi axată pe comentarea unor scene, pe prezentarea unui singur element al textului (de pildă, naratorul, perspectiva narativă, incipitul, finalul, titlul, caracterizarea unui personaj). Pentru textul liric, temele pot avea în vedere comentarea unei secvenţe lirice, explicarea unor imagini artistice, a rolului stilistic al unor figuri de stil, argumentarea încadrării într-un anume tip de lirism sau într-un curent literar.

În cazul limbii române ca limbă nematernă, tema pentru acasă nu trebuie neglijată, întrucât, prin intermediul ei, sunt consolidate anumite cunoştinţe. Aceasta nu trebuie să fie obligatoriu aceeaşi pentru întreaga clasă; pot fi propuse, de exemplu, mai multe variante, din care elevul să aleagă una, în funcţie de preferinţe, sau să fie particularizate, în funcţie de capacitatea pe care o are elevul. Esenţială este exersarea competenţei de înţelegere a textului, sistematic, prin efort propriu. Temele pot viza explicarea cuvintelor necunoscute dintr-un fragment, utilizarea lor în contexte diferite, citirea unor poezii şi notarea impresiilor într-un jurnal de lectură, întocmirea planului de idei, rezumarea unui fragment etc. Imperativ este ca, de fiecare dată, profesorul să ia în considerare timpul necesar efectuării temei pentru acasă şi gradul ei de dificultate, pentru a nu descuraja elevul prin sarcini neadaptate, care ar putea avea ca efect renunţarea acestuia prin imposibilitatea de a se implica în soluţionarea ei. Iar folosirea doar a manualului, ca principal instrument de lucru al elevului, nu este suficientă, întrucât, chiar dacă respectă prevederile programei şcolare, în special la nivelul conţinuturilor, nu delimitează clar etapele care stau la baza formării competenţei de receptare a unui text literar, în sensul în care, în parcurgerea lor, nu există o structurare concretă care să evidenţieze activităţi specifice comprehensiunii, analizei şi interpretării. Există multe teme şi exerciţii care vizează interpretarea înaintea finalizării şi verificării comprehensiunii, responsabilitatea majoră revenindu-i în totalitate profesorului, care trebuie să organizeze cronologic exerciţiile în funcţie de etapele receptării: *prelectura* (exerciţii menite să deschidă orizontul de aşteptare al elevilor), *prima / a doua*

lectură (exerciţii care vizează strict comprehensiunea şi analiza) şi *lectura critică* (exerciţii de interpretare).

Astfel, fără o pregătire solidă din partea cadrului didactic, comprehensiunea, analiza şi interpretarea pot fi realizate superficial şi, deşi nimeni nu va recunoaşte, se va ajunge cât mai repede la „dictarea" comentariului literar – formă de interpretare cerută la examenul de bacalaureat, o soluţie însă în dezavantajul tuturor actorilor implicaţi în dezvoltarea competenţei de lectură. O competenţă de lectură eficient formată şi dezvoltată, vizând, fireşte, toate stilurile funcţionale, va elimina disfuncţionalităţile, asigurând transferul succesului şcolar în succes social, pentru că finalitatea lecturii nu este dată doar de dobândirea lui *savoir-faire*, acel set de cunoştinţe procedurale şi contextuale care sunt circumscrise acestei competenţe. Miza lecturii este dată, aşadar, de capacitatea lectorului de a-şi obiectiva întâlnirea cu textul ca model pentru *savoir-être* – „ansamblu al «variabilelor interne» ale unui individ (atitudini, valori, sentimente, emoţii, motivaţii, trăsături de personalitate stiluri de conduită, self concept etc.)"[14] şi pentru *savoir-devenir* – „capacitate de a te pune în proiect, de a-l planifica, realiza, evalua şi ajusta pe parcursul desfăşurării şi de a-l evalua în final"[15].

Bibliografie

Cerghit, Ioan, *Metode de învăţământ*, ediţia a IV-a, Iaşi, Editura Polirom, 2006.

Coteanu, Ion, *Limbajul poeziei culte*, Bucureşti, Editura Academiei, 1985.

Marcus, Solomon, *Poetica matematică*, Bucureşti, Editura Academiei RSR, 1970.

Pamfil, Alina, *Eseul – o formă a neliniştii*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2000.

Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu – structuri didactice deschise*, Piteşti, Editura Paralela 45, 2008.

Platon, Elena (coord.), *Procesul de predare-învăţare a RLNM la ciclul liceal*, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2011.

Scholes, Robert, Phelan James, Kellogg, Robert, *The Nature of Narrative*, New York, Oxford University Press, 2006.

Todor, Erika, *Predarea-învăţarea limbii române ca ne-maternă. O alternativă a lingvisticii aplicate*, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2009.

Todor, Erika, *Şcoala şi alteritatea lingvistică. Contribuţie la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005.

*** *Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi: Învăţare, Predare, Evaluare* (CECR), Strasbourg, Consiliul Europei, 2001.

*** *Programe şcolare pentru clasa a XI-a şi a XII-a, ciclul superior al liceului, limba şi literatura română*, Bucureşti, 2006.

[14] Alina Pamfil, *Limba şi literatura română în gimnaziu – structuri didactice deschise*, Piteşti, Editura Paralela 45, 2008, p. 64.

[15] *Ibidem*.

http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/34/1/pdf_30476049-springerevalbilingueavril2010.pdf; 12.12.2015.
http://www.ispmn.gov.ro/uploads/Todor_E.pdf; 12.12.2015.

TIPARUL EXECUTAT LA
IMPRIMERIA EDITURII UNIVERSITĂŢII
„ALEXANDRU IOAN CUZA" DIN IAŞI
700109 Iaşi, Pinului 1A, tel./fax 0232 314947

Apărut: 2016
Comanda: 331

Informaţii şi comenzi:
www.editura.uaic.ro
editura@uaic.ro

Volumul cuprinde studii și articole din domenii diverse (lingvistică, teorie, istorie și critică literară, literatură comparată; filosofie; istoriografie; istoria culturii și a civilizației; istoria religiilor, a ideilor, a mentalităților; istoria presei, jurnalism și comunicare; științele educației), temele abordate fiind: conceptul de valoare, din Antichitate până azi; educația prin/pentru valoare, din Antichitate până azi; valori individuale/colective, respectiv valori locale/regionale/naționale/universale în diferite forme de discurs (literar, filosofic, religios, istoric, publicistic); construcții cultural-identitare bazate pe valori etnice; valorile ca repere didactice (provocări, dificultăți procedurale și soluții metodologice).

9 786067 142419

EDITURA UNIVERSITĂȚII „ALEXANDRU IOAN CUZA" DIN IAȘI